



Ana Raquel
Marques Quaresma

O envolvimento das Famílias em Educação de Infância a partir da Documentação Pedagógica

Relatório projeto de investigação do Mestrado
em Educação Pré-Escolar

ORIENTADOR

Professora Especialista Maria Manuela de
Sousa Matos

Setembro, 2023

Ana Raquel
Marques Quaresma

**O Envolvimento das Famílias em
Educação de Infância a partir da
Documentação Pedagógica**

JÚRI

Presidente: Professora Doutora Sofia Gago da Silva
Corrêa Figueira

Orientador: Professora Especialista Maria Manuela de
Sousa de Matos

Vogal: Professora Especialista Maria Teresa Elvas de
Matos

Setembro, 2023

Agradecimentos

A conclusão deste relatório representa o fim de um ciclo e o início de um outro muito desejado. Foram cinco anos de muitas aprendizagens, a nível pessoal e académico, contudo, não o fiz sozinha.

Só fui capaz de fazer este caminho e de o terminar orgulhosa, por ter tido várias pessoas a percorrê-lo comigo, que estiveram sempre presentes, nos bons e menos bons momentos, que me apoiaram e me deram força quando mais precisava, e, por isso, quero expressar o meu agradecimento.

Começo por agradecer à minha família, o meu porto de abrigo, mas em especial à minha mãe, por ter sido o meu maior pilar, por ter estado sempre presente. Obrigada, mãe, por todas as palavras de apoio, por todo o carinho, pela paciência em ouvir as minhas mil e uma histórias e situações vivenciadas menos positivas.

Por todas as vezes que tinha vontade de desistir, fazeres-me refletir o porquê de estar neste curso e de dizeres com o maior orgulho às pessoas “a minha filha está a estudar para ser educadora, ela tem muito jeito, desde pequenina” na verdade, fui buscar esta paixão a ti.

Ao Fábio, o meu marido, por todo o apoio, por nunca desistir de mim, por me incentivar a ser melhor todos os dias, por me fazer acreditar que sou capaz de conquistar tudo o que ambiciono. Principalmente nesta fase final, foi a pessoa que mais me incentivou a terminar o relatório, e, quando me queixava por algum motivo, fazia-me entender que quanto mais depressa terminasse, mais próxima ficava de conquistar um dos meus maiores sonhos.

Às amigas que fiz no decorrer do curso, Inês Mendes e Margarida Pedro, sem elas teria sido impossível terminar este curso. Obrigada de coração, por todos os momentos passados, por me ouvirem, por me darem força nos momentos que me sentia mais em baixo e começava com imensas dúvidas acerca das minhas capacidades. Fomos o maior apoio uma das outras, mesmo quando seguimos caminhos diferentes no mestrado. Que possamos continuar a partilhar as nossas conquistas e a refletir em conjunto sobre o melhor caminho a percorrer na área da educação, tenho a certeza de que iremos marcar a diferença naqueles que se cruzarem connosco.

Às minhas amigas, Ana Beatriz, Mariana Duarte e Irina Gonçalves, pela paciência em ouvirem as minhas experiências com as crianças nos estágios, e, de formas distintas, incentivarem-me a terminar o relatório.

Um agradecimento especial à minha orientadora, Professora Manuela Matos, por todos os conselhos, pela paciência (principalmente quando não cumpria os prazos), por toda a força e incentivo. Obrigada, por todas as vezes que me fez refletir sobre a educadora que quero ser, que o amor e o carinho são um dos pilares da educação de infância e que o trabalho com as famílias é muito enriquecedor.

Às educadoras cooperantes, obrigada por todos os ensinamentos, partilha e reflexão conjunta. Por desde o primeiro dia me terem feito sentir parte da equipa, por todas as palavras de apoio e incentivo, pela disponibilidade em esclarecer as minhas dúvidas e anseios. Fizeram com que me apaixonasse ainda mais por esta área tão gratificante.

Por último e não menos importante, a todas as crianças com que me cruzei neste percurso. Obrigada por me terem recebido tão bem, por ter sido tão feliz com vocês e por me terem dado, ainda mais a certeza, que estou no caminho certo.

A todos os que se cruzaram comigo, o meu terno obrigado.

Resumo

O presente relatório é resultante de uma investigação realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, centrando-se na temática do envolvimento das famílias através da documentação pedagógica em educação de infância. Tendo por base as experiências vivenciadas e realizadas nos momentos de estágio, pretende-se compreender de que forma a documentação pode ser uma estratégia eficaz para envolver as famílias nos contextos educativos.

Relativamente à metodologia, o presente estudo integra-se num paradigma interpretativo da investigação qualitativa, baseado na investigação-ação, com o objetivo de recolher informações que possam responder à questão de investigação: “Como promover um maior envolvimento das famílias através da documentação pedagógica em Educação de Infância?”. Foram utilizados como dispositivos de recolha de informação: a observação participante; registos fotográficos; notas de campo; análise documental e entrevistas semiestruturadas às educadoras cooperantes.

Através desta investigação, compreendi o impacto que o envolvimento das famílias tem no desenvolvimento e aquisição das aprendizagens das crianças, como também, quais as estratégias que o educador pode utilizar para as envolver e incentivar a ter uma maior participação no contexto educativo. Foi também possível compreender que quando o educador utiliza a documentação para mostrar aos pais como observa e escuta as crianças, como faz para proporcionar um ambiente de bem-estar e ir ao encontro dos seus interesses e necessidades, os pais começam a ter uma maior confiança no educador e, conseqüentemente, envolvem-se e participam mais (Gandini e Goldhaber, 2002).

Palavras-Chave: Educação de Infância, Famílias, Envolvimento, Documentação Pedagógica, Papel do Educador.

Abstract

This report is the result of research and investigation carried out within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education, focusing on the theme of family involvement through pedagogical documentation in childhood education. Based on the experiences lived and carried out during the internship, it is intended to understand how documentation can be an effective strategy to involve families in educational contexts.

Regarding methodology, the present study is part of an interpretative paradigm of qualitative research, based on action-research, with the aim of collecting information that would answer the research question: “How to promote greater involvement of Families through pedagogical documentation in Childhood Education?”, having been used as collection devices: participant observation; photographic records; field notes; document analysis and semi-structured interviews with cooperating educators.

Through this investigation, I understood the impact that the involvement of families has on the development and acquisition of children's learning, as well as what strategies the educator can use to involve them and encourage them to have a greater participation in the educational context. It was also possible to understand that when the educator uses the documentation to show parents how he observes and listens to children, how he provides an environment of well-being and meets their interests and needs, parents begin to have greater confidence in the educator and, consequently, become more involved and participative. (Gandini and Goldhaber, 2002).

Key-Words: Childhood Education; Families; Involvement; Pedagogical Documentation; Role of the Educator

Índice

Introdução	9
Capítulo I – Enquadramento Teórico	12
1. A Relação Escola-Família: alguns conceitos e perspetivas	12
1.1 Envolvimento das famílias em Educação de Infância.....	14
1.2 Obstáculos ao envolvimento	21
2. A Documentação Pedagógica e o envolvimento das famílias.....	25
2.1 Como documentar em Educação de Infância.....	25
2.2 A documentação pedagógica como estratégia para o envolvimento familiar ...	29
3. O Papel do Educador: intervir e documentar para envolver as famílias.....	33
Capítulo II – Metodologia de Investigação	40
1. Investigação Qualitativa.....	40
2. Investigação – Ação	41
3. As questões éticas na investigação em educação	42
4. Técnicas e procedimentos de recolha de informação.....	43
4.1 Observação Participante.....	44
4.2 Registo Fotográfico.....	45
4.3 Notas de Campo.....	45
4.4 Análise Documental.....	46
4.5 Entrevista Semiestruturada	46
4.6 Tratamento e Análise de Informação Recolhida.....	47
Capítulo III - Caracterização dos Contextos Educativos	49
1. Contexto de Creche.....	49
1.1 Infraestruturas e Espaço Físico	49
1.2 Projeto Educativo	50
1.3 Projeto Pedagógico.....	50

1.4	Equipa Educativa e Pedagógica	51
1.5	Caracterização do grupo	51
1.6	Envolvimento das Famílias	52
1.7	Acolhimento e regresso a casa	53
1.8	Caracterização dos espaços e materiais	54
2.	Contexto de Jardim de Infância	54
2.1	Infraestruturas e Espaço Físico	55
2.2	Projeto Educativo	55
2.3	Projeto Curricular de Grupo	56
2.4	Equipa Educativa e Pedagógica	56
2.5	Caracterização do grupo	57
2.6	Envolvimento das Famílias	57
2.7	Caracterização do Espaço e dos Materiais	59
	Capítulo IV – Apresentação e Interpretação das Intervenções	60
1.	Envolvimento das famílias nos contextos educativos	60
1.1	Para começar: Quais as conceções das educadoras sobre a temática em estudo?	60
2.	Contexto – Creche	63
2.1	Caminho até chegar à questão a investigar: Como tudo começou?	63
2.2	Álbum das Famílias	66
3.	Contexto - Jardim de Infância	71
3.1	Reuniões de pais	71
3.2	Uma semana na sala Azul	75
3.3	As Profissões dos Pais da Sala Azul	80
V	– Considerações Finais	88
	Referências Bibliográficas	94
	Apêndices	103

Índice de figuras

Figura 1 – Fotografias de atividades dinamizadas	55
Figura 2 – Registos da temática do dia da mãe	60
Figura 3 – Registos feitos quando as crianças estavam nas áreas	60
Figura 4 – Registo do Projeto de Leitura “Vai e Vem”	63
Figura 5 – Mensagem para as famílias no álbum	67
Figura 8 e 9 – Álbum das famílias	68
Figura 10 – Registo de uma das famílias no álbum	69
Figura 23 – Leitura da história, uma das atividades mobilizadas no livro	77
Figura 24 – Interação entre pares – Criança mais velha a ajudar uma mais nova	77
Figura 25 – Exemplo de registo para o projeto das profissões	83
Figura 26 – Exemplo de registo para o projeto das profissões	84
Figura 27 – Exposição no hall de entrada com a caracterização dos pais e os balões de fala	84
Figura 28 – Teatro sobre as profissões	85
Figura 29 e 30 – Fantoches do Pai e da mãe e os respetivos balões de fala	85

Apêndices

Apêndice 1 – Guião da entrevista semiestruturada	103
Apêndice 2 – Transcrição das entrevistas às educadoras cooperantes	105
Apêndice 3 – Exemplo de grelha de análise de conteúdo das entrevistas às educadoras cooperantes	123
Apêndice 4 – Mensagem enviada às famílias da sala da instituição B	132
Apêndice 5 – Mensagem do álbum das famílias	133
Apêndice 6 – Livro “Uma Semana na Sala Azul”	134

Introdução

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

(Paulo Freire)

A elaboração do presente relatório de investigação, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, representa o término de um longo caminho, marcado por “altos e baixos”, mas ultrapassados com perseverança e ambição de estar cada vez mais perto de ser educadora de infância.

A educação de infância tem sofrido várias alterações ao longo dos anos. Inicialmente, as primeiras instituições eram consideradas “(...) uma extensão natural da vida familiar e foram criadas principalmente para atender às necessidades sociais das famílias e das crianças” (Cardona, 2013, p.11), sendo vistas essencialmente como lugares em que as crianças estavam ao cuidado de outras pessoas enquanto as famílias trabalhavam, não havendo uma apreciação das práticas e perspetivas pedagógicas, por saber-se “(...) pouco ou nada (...) dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e, muito menos quais as condições mais benéficas para as estimular” (Silva & Miranda, 1990, citado por Cardona, 1997, p.26).

Felizmente, começou-se a modificar esta perspetiva e a educação de infância passou a ser encarada com uma maior importância. Rousseau (1995) desempenhou um papel crucial nesta mudança, por defender que a criança não é um adulto em miniatura, mas sim alguém com características e identidade própria. A imagem e a conceção que se tinha acerca da criança foi-se também alterando, e, na Convenção dos Direitos da Criança (1989), reconheceu-se a educação como um direito comum a todas as crianças, reafirmando-se que

Independentemente da sua condição e das suas fragilidades, todas as crianças nascem com direitos e é direito de cada uma delas ser cuidada por pessoas que compreendam o crescimento e o seu desenvolvimento e que promovam um ambiente familiar e educativo de qualidade, que lhe proporcione aprendizagens significativas (Caeiro & Correia, 2021, p. 10).

Neste seguimento, os contextos educativos tornaram-se o lugar onde as crianças passam maioritariamente o seu dia, sendo importante construir uma relação na base do respeito, confiança e proximidade com as crianças e as suas respetivas famílias.

De acordo com a Carta de Princípios da APEI (2011), no domínio do compromisso com as famílias, os educadores devem: Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas, colaborando de modo que as crianças sintam que ambos os contextos estão ligados no seu processo educativo; Promover a participação e aceitá-las como parceiras; Manter o sigilo acerca das informações das famílias; Informá-las sobre o dia-a-dia das crianças; Disponibilizar-se para dar apoio e reunir individualmente ou em grande grupo com as famílias, tendo em consideração os horários destas.

Como tal, os educadores nas suas práticas educativas, devem promover o envolvimento das famílias, sabendo ser um

(...) processo gradual, onde se vão ganhando saberes e competências e se desenvolvem relações, levando a uma aproximação e partilha graduais e cada vez mais consistentes. Deste modo, cada um faz o seu percurso ao seu ritmo e à sua maneira, ganhando confiança para delinear novos objetivos, pensar as etapas seguintes e arranjar estratégias para os cumprir (Mata & Pedro, 2021, p. 7).

Uma das estratégias a serem utilizadas é a documentação pedagógica. Segundo Marques (2018) “documentar possibilita clarificar as intenções pedagógicas, tornar os processos de aprendizagem das crianças visíveis, promover a participação dos pais e apoiar os profissionais a refletir a sua prática educativa” (p.57). Helm e Beneke (2005) corroboram esta ideia, salientando que

(...) à medida que a documentação da aprendizagem das crianças é compartilhada, a escola e a comunidade começam a ver a própria escola como instituição bem-sucedida e as crianças como alunos. Quando os quadros de avisos, os boletins informativos e as exposições focalizam o desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e das aptidões, em vez de temas relativos a um feriado qualquer, a escola torna-se centrada na aprendizagem das crianças (p.148).

Nesta continuidade, o projeto de investigação tem como tema o envolvimento das famílias, através da documentação pedagógica, tendo como questão de investigação: **“Como promover o envolvimento das Famílias através da documentação pedagógica em Educação de Infância?”** sendo esta abordagem e investigação transversal aos dois contextos educativos, creche e jardim de infância.

A razão que me levou a escolher esta temática, deveu-se à curiosidade e interesse em perceber e investigar qual o impacto do envolvimento das famílias no desenvolvimento e

aprendizagens das crianças, como também, quais as estratégias que o educador pode adotar para desafiar as famílias e incentivá-las a ter um maior envolvimento no quotidiano.

A escolha da abordagem pela documentação pedagógica, surgiu devido à situação pandémica pela qual estávamos a atravessar, existindo uma restrição nos contactos com as famílias, o que consequentemente obrigou a uma readoção e reinvenção de estratégias para continuar a envolvê-las, uma vez que, não podiam ter acesso ao interior das instituições.

Relativamente à sua organização este relatório encontra-se dividido em cinco capítulos. O Capítulo I refere-se ao quadro teórico de referência, onde apresento a abordagem teórica na qual é sustentada a temática do projeto, nomeadamente: a relação escola-família e como envolvê-las; como documentar em educação de infância e de que maneira esta pode ser impulsionadora no envolvimento. No Capítulo II apresento a metodologia utilizada ao longo do relatório de investigação, abordando alguns conceitos sobre a mesma, destacando e descrevendo os procedimentos de recolha e tratamento de informação.

O Capítulo III diz respeito à descrição e caracterização dos contextos onde estagiei, creche e jardim de infância. No Capítulo IV mobilizo a descrição, interpretação e análise das intervenções realizadas nos contextos de estágio, como também, mobilizo as conceções das educadoras cooperantes, tendo por base as entrevistas realizadas e notas de campo. Por fim, no Capítulo V, encontram-se as considerações finais, onde faço uma reflexão de todo o processo do relatório de investigação, salientando as aprendizagens ocorridas em relação à temática em estudo e o meu percurso enquanto estagiária, terminando com alguns constrangimentos sentidos.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. A Relação Escola-Família: alguns conceitos e perspectivas

Nas últimas décadas, o conceito de família tem sofrido várias alterações, por ser muito amplo e abranger diferentes tipos e modos de ser família, sendo por isso difícil de definir. Outrora a família desempenhava apenas a função de assegurar a transmissão da vida, desconhecendo o significado de educação e qual a sua influência, porém, a partir dos tempos modernos, nomeadamente ao longo dos séculos XVI e XVII, surgiram as primeiras preocupações educativas (Miranda, 2002).

Como tal, a família tem alterado a sua estrutura, extensão e função, adaptando-se às “(...) novas formas de coexistência oriundas das mudanças nas sociedades (...)” (Dessen & Polonia, 2007, p.23), originando vários tipos de organização familiar. Borrás (2002), menciona que

Costuma-se definir como família o conjunto de pessoas que habitam na mesma casa e estão unidas por um parentesco. Mas no momento histórico que vivemos, esta definição nem sempre é correta, já que nos deparamos com uma grande diversidade de formas de organização familiar (p.102).

Seguindo a mesma ideia, Gimeno (2001) menciona que o conceito de família

(...) não é um conceito unívoco para todas as épocas e culturas, pelo que podemos apreciar substâncias diferentes transculturais entre os membros da família que se sentem parte dela, assim como nos papéis e funções esperados de cada um e da família no seu todo (p.39).

Villas-Boas (2001) refere ainda que

a família, independentemente da sua constituição, sempre poderá ser entendida como um sistema, uma vez que ela não é o resultado do somatório dos elementos que a constituem, antes se apresentando como o produto das interações entre os mesmos, nomeadamente no que respeita a afectos e ao desenvolvimento da auto-imagem (p.61).

Diogo (1998), reforça estas ideias esclarecendo que a “Família, no sentido sociológico do termo, tem sido conotada com uma multiplicidade de imagens que torna a definição do conceito imprecisa no tempo e no espaço” (p.38), preferindo o termo família ao termo “pais”, devido às alterações nas estruturas demográficas que as sociedades têm tido no

decorrer dos últimos anos e por o número de crianças e adolescentes que não coabitam com os progenitores biológicos, ter aumentado. Por outro lado, o termo “pais” tende a colocar de parte outras figuras que podem ter um maior contributo para a vida das crianças (avós, tios, irmãos, etc.).

Depreende-se assim que as famílias podem ser “(...) grandes, pequenas, extensas, nucleares, multigeracionais, com um elemento de casal ou com dois, com os avós (...) (Costa, 2016, p.48), sendo o primeiro contexto educativo com o qual a criança se relaciona, tendo uma grande influência no seu desenvolvimento, assumindo um papel importante no processo de socialização, moldando o seu comportamento e identidade, na medida que “é em contexto familiar que se desenvolvem as competências para o exercício da cidadania, que (adquirem) um quadro de referências culturais que servirá de pauta de leitura das relações e interações sociais” (Sousa & Sarmiento, 2010, p. 148).

É com a família que as crianças vão desenvolver as suas primeiras interações, relações, afetos e adquirir valores e crenças, sendo a família o “(...) modelo de interação mais precoce que estabelecem com o mundo” (Magalhães, 2007, p. 50). Miranda (2002), refere ainda que é no seio familiar que é transmitido às crianças os “(...) princípios éticos, sociais, espirituais, cívicos e educacionais, o elo de ligação entre a consistência da tradição e as exigências da modernidade” (p. 11).

A escola e a família emergem assim “como duas instituições fundamentais para promover os processos evolutivos dos indivíduos, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social” (Loureiro, 2017, p.2). Neste sentido é importante que ambos os contextos colaborem para o mesmo fim, possibilitando desta forma que as crianças sejam alegres, seguras de si próprias e preparadas para a sociedade, pois, ambos os contextos sociais “têm a responsabilidade de apoiar o que é feito no outro contexto e favorecer o desenvolvimento da criança” (Bassedas et al, 1999, p. 283).

Epstein e Hohmann (2019), mencionam que as crianças muitas vezes têm hábitos de interação diferentes daqueles que são vivenciados nas instituições educativas, assim, cada criança é um ser individual inserida em famílias com características e culturas distintas. Deste modo, quando a criança ingressa pela primeira vez nos contextos educativos, o educador não se pode esquecer que cada uma é detentora de uma história familiar diferente, devendo ter sensibilidade em promover um diálogo aberto com todas as famílias, tendo sempre em mente que cada criança é única, procurando conhecer o seu contexto familiar e as suas especificidades. Neste sentido, Perrenoud (2000) salienta que

cada criança

é produto de uma história de vida, de uma cultura, de uma condição social, que determinam sua relação com a escola e com o saber. A competência dos professores consiste em aceitar os pais como eles são, em sua diversidade (p.117).

Cabe aos profissionais, educadores e professores, promoverem o envolvimento das famílias em todos os aspetos relacionados com a educação e formação das crianças, sem esquecer, porém, que os familiares são os principais agentes da educação das mesmas, sendo importante que se diversifique a intervenção junto das famílias e adapte as suas propostas à realidade sociofamiliar, privilegiando as comunicações quer de carácter formal, quer informal.

Um estudo realizado por Don Davies (1989) em Portugal, destaca que

ao trazerem os pais para dentro do centro educativo, (...) os pais têm oportunidade de aprender a compreender melhor os filhos, a identificarem-se com os educadores de maneiras diferentes, a promoverem o desenvolvimento dos filhos por meio de livros e brinquedos, a desenvolver uma melhor compreensão do trabalho do educador e uma atividade mais positiva em relação ao jardim-de-infância (p.87)

Assim sendo, é importante que o educador e os professores construam uma relação com as famílias desde o primeiro dia, envolvendo-as no quotidiano educativo, por influenciar positivamente todos os que nele participam. Esta relação, irá proporcionar “múltiplos e diversos benefícios: para o desenvolvimento e aproveitamento escolar das crianças, para os pais, para os professores e as escolas e para o desenvolvimento de uma sociedade democrática” (Davies, 1989, p.87).

Conclui-se que, para se ter um melhor desempenho com as crianças, é imprescindível haver uma estreita relação entre a escola e a família, principalmente na educação de infância. No entanto, esta relação necessita de ser “pensada pelos profissionais de educação como uma função da escola, que, por sua vez, precisa de ser planejada, realizada e avaliada continuamente, com o objetivo de garantir o desenvolvimento cognitivo e o bem-estar físico, emocional, e social da criança” (Moreno, 2017, p.1193).

1.1 Envolvimento das famílias em Educação de Infância

Com a entrada da mulher no mercado de trabalho, surgiram mudanças sociais e familiares, deixando as famílias de ser o único contexto de proteção e educação das crianças (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018), obrigando assim à criação de novas instituições.

Inicialmente os contextos educativos eram considerados uma “necessidade de apoio social à família (...) cuja função consistia essencialmente em tomar conta ou ‘guardar’ crianças, enquanto as mães trabalhavam fora de casa” (Vilhena & Silva, 2002, p. 37).

Contudo, a evolução social e científica, mais especificamente as ciências da educação, as perspetivas de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, o papel destas enquanto sujeitos de direitos, foram alguns dos fatores, entre outros, que contribuíram para refletir a função e os objetivos da educação das crianças mais novas. Assim, a educação de infância, enquanto resposta institucional, começou a ser encarada como um contributo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças a vários níveis – cognitivo, motor, afetivo e social.

As instituições educativas passaram a ser perspetivadas como “(...) continuidade da educação familiar, onde a criança se educa, socializa e adquire conhecimentos que vão ajudar a viver em sociedade” (Figueiredo, 2010, p. 29). Todavia, para que isto aconteça, os educadores precisam da cooperação ativa dos pais para terem um maior sucesso no trabalho com as crianças (Spodeck & Saracho, 1998), com o objetivo de promover o bem-estar e desenvolvimento das mesmas, por “ambas [terem] informações importantes e diversas, recolhidas em diferentes contextos, para ajudar a criança no seu desenvolvimento, pensando sempre no seu bem-estar dentro/fora do jardim de infância e no seio familiar” (Simões, 2009, p. 41).

Neste seguimento, é fundamental que os educadores e as famílias partilhem informações acerca das crianças, para se ajudarem mutuamente, tomando assim consciência dos sucessos e necessidades das mesmas, uma vez que

Os pais são pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo. Vão, desse modo, desempenhar um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem, no relacionamento com os/as educadores/as e professores/as, com as novas tarefas e com os novos colegas e amigos (Mata & Pedro, 2021, p.10).

Segundo Silva (2003) o envolvimento está relacionado com o apoio direto das famílias aos seus educandos, contudo, Young, et al (2011, citado por Loureiro, 2017) referem o envolvimento como

atitude, comportamento ou presença em actividades que ocorram na escola ou com a escola, cujo intuito seja apoiar o desempenho académico ou comportamental dos filhos, no contexto escolar. Este envolvimento parental pode ser explicado em termos de dois

contextos distintos, embora interativos: o envolvimento em casa e o envolvimento na escola (p.106).

Já Brandão (1988), define o conceito de envolvimento como um conjunto de interações entre escola-família, desde a participação em reuniões de pais, mais ou menos formais, até à concretização de tarefas na sala, em colaboração com os profissionais de educação. Davies (1989) menciona que o envolvimento corresponde a “(...) todas as actividades desenvolvidas pelos pais para que os filhos obtenham sucesso educativo. Estas actividades tanto podem ser desenvolvidas em casa como na escola” (p.38).

No que respeita à creche, que dá uma resposta educativa a crianças muito novas, a relação com as famílias e o envolvimento destas no contexto educativo, é uma necessidade e um imperativo, exigindo que as famílias e a equipa educativa comuniquem regularmente informações sobre as crianças, as suas necessidades e características, ou seja, “um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm um interesse comum e promissor” (Post & Hohmann, 2003, p.237), principalmente porque nesta fase, as crianças (nomeadamente os bebés) ainda não verbalizam com clareza.

Oliveira (2014) menciona também que “é importante promover uma boa comunicação entre a creche e os pais, incentivando-os a participarem na educação dos seus filhos, demonstrando o quanto é importante para as crianças este seu envolvimento” (p.4). Desta forma, o educador deve ser uma pessoa empática e disponível para ouvir os pais, criando uma relação de confiança e respeito com as famílias, proporcionando um ambiente caloroso e seguro para todos os envolvidos.

Neste contexto, o envolvimento das famílias deve começar antes de as crianças começarem a frequentar a instituição, de forma que os profissionais possam conversar sobre como se pode “(...) promover o seu bem-estar, através de visitas, do esclarecimento de dúvidas e ansiedades, da clarificação dos ritmos do dia e da semana e da pedagogia desenvolvida do centro” (Formosinho & Passos, 2020, p. 4).

Relativamente ao contexto de jardim de infância, de acordo com a Lei – Quadro da Educação Pré-Escolar, nº 5/97 de 10 de fevereiro, a participação das famílias é mencionada no artigo 4º, que destaca

- a) Participar, através de representantes eleitos para o efeito ou de associações representativas, na direção dos estabelecimentos de educação pré-escolar;

- b) Desenvolver uma relação de cooperação com os agentes educativos numa perspectiva formativa;
- c) Dar parecer sobre o horário de funcionamento do estabelecimento de educação pré-escolar;
- d) Participar, em regime de voluntariado, sob a orientação da direção pedagógica da instituição, em actividades educativas de animação e de atendimento.”

Pode-se assim afirmar que “(...) o envolvimento das famílias é crucial para o desenvolvimento global das crianças e para o seu sucesso escolar” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 92), assim, quanto mais reforçada a relação entre os dois contextos da criança, melhor será o cuidado que terá em ambos.

Neste seguimento, em creche e jardim de infância, o educador deve respeitar cada família, aceitar as suas sugestões e críticas que possam surgir, refletindo sobre a sua prática e questionar-se sobre o que pode fazer para melhorar, sendo “essencial que os educadores conheçam as crianças e as famílias para que possam escolher e conceber os programas mais ajustados às necessidades da instituição e das famílias” (Fernandes, 2011, p.22), respeitando as suas diferenças e características individuais. Deverá também mostrar-se disponível para conversar sobre qualquer dúvida ou angústia que as famílias possam ter. É possível assim comprovar que “a educação de infância é um campo complexo e multifacetado, que pressupõe interfaces e articulação entre entidades responsáveis, que faz face a processos de globalização incontornáveis” (Vasconcelos, 2008, p. 148). O educador na gestão do currículo, deve promover uma relação de cooperação e de articulação em que todos os intervenientes (crianças, famílias, educadores, equipa pedagógica...) que possuam um espaço de intervenção e participação nos contextos educativos.

Neste sentido, como responsável pela conceção do currículo, o educador precisa de ter em conta o conhecimento que detém das crianças e do meio, que vai sendo alterado a partir da recolha de vários tipos de informação: observações registadas; documentos realizados pelas crianças e produzidos no dia a dia, e informações obtidas através do contacto diário com as famílias (Silva et al, 2016).

Será também importante refletir sobre as questões que Vasconcelos (2014) coloca: “a criança é realmente “o centro” ou fará parte de um universo “policêntrico”? Queremos uma família ou uma escola “centradas [apenas] na criança”? Ou será que a criança não fará parte de um universo familiar poli/multicentrado?” (p.67). A estas questões a autora

salienta que a criança é central, mas não o centro, movendo-se num universo policêntrico, ou seja, “(...) a criança é parte de um rico universo de interações que a [estimula] e, simultaneamente, a [limita]” (Vasconcelos, 2014, p.67), fazendo parte de uma variedade de contextos humanos, sociais, históricos e culturais, em que o centro educativo é uma rede de relações à qual a criança pertence.

Ao refletir sobre estas questões, parece poder dizer-se que a criança é a mediadora entre a escola e a família, uma vez que as experiências que vivencia nos contextos de educação de infância, influencia as relações familiares, pois transmite em casa o que faz e o que aprende, contribuindo para um maior interesse das famílias em quererem participar no processo educativo. Sarmiento (2005) corrobora com esta ideia, salientando que nos estudos sobre as relações escolas-famílias, esquece-se muitas vezes o papel social ativo que as crianças têm neste processo de interação e envolvimento.

O envolvimento se for promovido de forma contínua e integrada no quotidiano educativo, irá favorecer o “(...) bem-estar e o envolvimento das crianças, o que beneficia as aprendizagens” (Formosinho & Passos, 2020, p.3), como também irá trazer benefícios aos profissionais e ao próprio estabelecimento educativo.

Nesta continuidade, para que haja qualidade nas intervenções com as crianças, é imprescindível que todos os intervenientes tenham consciência da necessidade de se envolverem e participarem nos processos educativos, sendo necessário haver uma partilha entre si (Lemos, 2015).

Por outro lado, é também necessário que o educador olhe para as crianças e as suas famílias como pessoas ativas e com direito a participarem no dia a dia da sala, sendo importante haver uma reflexão conjunta, para desta forma, conseguir-se construir um currículo a “várias mãos”. Matos (2012) salienta a relação e o trabalho com as famílias

(...) uma dimensão fundamental da construção do currículo (...), situação que os educadores conhecem, defendem e promovem, como condição imprescindível para um desenvolvimento (mais) integrado e sustentado das crianças que diariamente lhes são confiadas (p.47).

Segundo Matos (2021) quem beneficia com o envolvimento e participação das famílias são: as crianças, pois oferece-lhes uma maior segurança, coerência e autoestima, reconhecem e respeitam a sua família, contactam com a diversidade de pontos de vista, adquirem aprendizagens mais integradoras, beneficiam de uma educação cooperada e atenta; as famílias, por conhecerem a pedagogia de infância e o trabalho dinamizado em

sala, aprendem a conhecer melhor os seus filhos, desenvolvem competência, capacidades e sentido de escuta, ficando mais despertos ao sucesso, conquistas e aquisição de aprendizagens dos filhos; os profissionais de educação, por conhecerem o contexto familiar e a história de cada criança, adequando a sua intervenção, moderando e equilibrando as expectativas e avaliando em parceria; práticas pedagógicas mais contextualizadas e individualizadas.

Desta forma, o educador tem por dever implementar um ambiente estimulador do envolvimento das famílias no contexto educativo, devendo utilizar como estratégia a comunicação, permitindo “(...) aos adultos, em cooperação, ir conhecendo as crianças e o seu universo cultural, de forma a garantir (...) o seu processo de humanização através da reconstrução cooperada da cultura (...)” (Folque et al, 2015, p. 26).

Conforme Mata e Pedro (2021) referem, para estabelecer-se uma comunicação eficaz com as famílias, é necessário ter em consideração sete aspetos, sendo eles:

Direção da comunicação – De acordo com Lemos (2015), é importante que se criem diálogos diversificados, permanentes e intencionais com as famílias, sendo fundamental a existência de uma comunicação bidirecional, ou seja, “A comunicação deve ser ‘com’ as famílias, e quando assim é há diálogo, escuta ativa, resposta e valorização dos contributos de todos.” (Mata & Pedro, 2021, p.36);

Forma da comunicação – Existem três formas de comunicação: **Formal**, sendo a mais frequente, por estar relacionada com temas, situações e vivências do dia a dia das crianças, como também informações específicas que os pais partilham com os profissionais de educação; **Informal**, que diz respeito às conversas à entrada e saída, interações em momentos de convívio e partilhas espontâneas de momentos vivenciados; **Oral como escrita**, complementando o que foi dito oralmente, ficando assim registado; **Não-verbal**, associado a aspetos como “(...) a posição do corpo, o olhar, o acenar com a cabeça, sorrir podem ser indicadores de que se está atento e a tomar em consideração o que está a ser dito” (Mata & Pedra, 2021, p.37).

Meios de comunicação – Devem ser diversificados, para que informação chegue antecipadamente e facilite a forma de comunicar, podendo ser utilizado imagens ou esquemas para completar o que está escrito;

Linguagem – Deve ser clara e simples, para que todos a consigam compreender;

Frequência da comunicação – Não é necessário que todos os dias se comunique com todas as famílias, contudo, tem de ser assegurado que a informação flui em ambos os sentidos. É também necessário que exista meios diversificados disponíveis para que, se for preciso, tanto o educador como as famílias, possam comunicar;

Tipo de informação – Pode ser formal ou informal, pontual ou sistemática, individual ou geral. Para cada tipo, o educador pode recorrer a meios mais específicos ou usar diferentes simultaneamente que se complementam, sendo importante que esteja claro quais os objetivos e finalidades;

Função/Objetivo da comunicação – Os objetivos vão variando conforme o conhecimento que se tem das crianças e do contexto, do que se pretende dos pais, dos recursos disponíveis, entre outras coisas. Porém, podem ser destacados como objetivos: o conhecimento mútuo entre profissionais e família; criar proximidade com as mesmas; dar ou receber informações; dar indicações e explicitar possíveis formas de os pais participarem; desenvolver formas de cooperação e partilhar ideias ou conviver.

Importa, contudo, referir que apesar de todas as alterações que a educação tem vindo a atravessar, existem ainda desafios no que se refere à qualidade que as instituições oferecem. Por vezes, está relacionado com o pouco investimento na formação dos docentes, práticas que não privilegiam o envolvimento e parceria com as famílias, práticas escolarizadas, não olhar para a criança como um ser ativo e competente, com direito à participação, entre outros. Assim, é importante que se consiga ultrapassar os desafios que possam surgir, investindo numa prática e atendimento de qualidade nos contextos educativos, por ter um impacto direto na vida das crianças.

O conceito de qualidade abrange o “(...) desenvolvimento social e cultural, o sistema educativo, os recursos investidos, a liderança das escolas e a competência (científica e pedagógica) dos professores” (Estanqueiro, 2010, p.9) como também, os espaços físicos das instituições. Já Zalbalza (1998), define que

A qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possuem, mais sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico (por isso faz-se mais alusão às condições culturais das escolas do que aos seus elementos estruturais), algo que se constrói dia a dia e de maneira permanente (p.32).

Nesta continuação, o mesmo autor refere dez aspetos chave para uma educação de

qualidade, sendo dois deles o trabalho com as famílias e sistemas de avaliação, anotações..., que permitam o acompanhamento do grupo e de cada criança. Recorrendo também às perspetivas de Katz (1995), esta salienta a importância da qualidade na educação, delineando cinco características fundamentais, sendo duas delas relacionadas com as relações que se devem construir com as famílias: A perspetiva orientada de fora para dentro, relacionada com as relações estabelecidas entre as famílias e as equipas; A perspetiva orientada a partir do interior, relacionada com as relações entre equipas educativas, pedagógicas e familiares.

Focando um outro ponto de vista, Bertram e Pascal (2009), mencionam que para uma educação de infância de qualidade é necessário, entre muitas coisas: documentação pedagógica que evidencie os processos educativos e colaboração com as famílias e comunidade envolvente (pp.11-12).

Em síntese, a qualidade nas instituições abrangem vários fatores, sendo um deles a relação com as famílias. Para que esta relação seja benéfica, é necessário estabelecer, desde o princípio, confiança e segurança, devendo existir

(...) honestidade e respeito mútuo, estratégias de partilha e vontade de negociar. Os educadores têm de assumir a responsabilidade por ganharem a confiança dos pais e por os conhecerem enquanto pessoas com personalidade, história e opiniões que afetam as suas ações diárias (Siraj-Blatchford, 2004, p.14).

1.2 Obstáculos ao envolvimento

Existem vários benefícios na relação com as famílias, porém, ocorrem também alguns obstáculos. Mata e Pedro (2021) afirmam que “A colaboração entre os contextos educativos e as famílias não é isenta de dificuldades” (p.14), sendo necessário que os educadores tenham conhecimento da diversidade familiar e sejam sensíveis à disponibilidade das mesmas, compreendendo que por vezes não é imediatamente possível a desejada cooperação e envolvimento.

Nesta linha de pensamento, a relação desejável entre famílias e equipa educativa será de compreensão e respeito, pois, como destaca Pereira (2011) “(...) pais mais envolvidos na educação dos seus filhos, em contextos organizacionais, tornam-se mais interessados nos objetivos e procedimentos adotados por esses contextos” (p.39).

De acordo com Sousa e Sarmento (2010) alguns dos obstáculos estão relacionados com o facto de os educadores sentirem algum receio em aceitar os pais como seus parceiros

no processo de formação dos filhos, por não existir “(...) uma cultura de comunicação, muito menos de participação e colaboração entre as escolas e as famílias (...)” (p.151), mas também, por os profissionais de educação interpretarem que

a participação dos pais na vida da escola como uma ingerência nas funções do professor e uma forma de pressão abusiva, com consequências negativas na limitação dos seus direitos profissionais e na redução da sua autonomia pedagógica. Os professores são muito ciosos da sua autonomia pedagógica e têm dificuldades em admitir a interferência de elementos exteriores no que acontece na sala (...) (Marques, 2001, p.38).

Porém, Webster-Stratton (2017) considera que um dos obstáculos está relacionado com a falta de confiança ou competências que os educadores possam ter para trabalhar em colaboração com as famílias, sendo algumas das razões a “falta de preparação adequada, por parte dos educadores, acerca do conhecimento geral da família, das formas de envolver os pais, da forma adequada de orientar reuniões com os pais, de estabelecer uma comunicação efetiva e de negociar estratégias” (p.24). Desta forma, é necessário os profissionais terem conhecimentos e competências concretas para conseguirem envolver as famílias de forma eficaz, contudo, para que sejam bem-sucedidos, é necessário que reconheçam o contributo que estas têm para as aprendizagens das crianças.

Já Mata e Pedro (2021), destacam como dificuldades:

Falta de informação, sendo importante utilizar mais que um meio de comunicação para transmitir o que se pretende. É também importante o educador ter em consideração as famílias que não dominem a língua portuguesa, ajustando assim a forma como comunica com as mesmas, recorrendo por exemplo a traduções;

Baixa perceção de eficácia – Por vezes, é proposto aos pais participarem em tarefas/atividades com as quais não se sentem confortáveis ou podem fazê-los sentir-se menos competentes, como por exemplo: leitura ou artes plásticas. Desta forma, é essencial a forma como se abordam e apoiam os mesmos, pois será determinante para a sua adesão;

Falta de compreensão dos objetivos e valor da tarefa – Quando o educador solicita às famílias para participarem em determinada tarefa, é essencial que estas compreendam a sua importância e contribuição para o desenvolvimento de determinadas competências nos seus filhos e qual o seu objetivo. Ao existir

clareza e pertinência no que é solicitado, irá também fazer com que os pais não se sintam sobrecarregados;

Falta de tempo – Um dos maiores constrangimentos que as famílias enfrentam na atualidade é “(...) falta de tempo para fazer coisas com os filhos, para além de assegurar as suas rotinas diárias” (Mata & Pedro, 2021, p.61). Assim, é importante que o educador se coloque na posição deles e compreenda as limitações que têm para poderem participar e colaborar no que é proposto. Contudo, apesar de nem todos os pais terem de envolver-se nas mesmas atividades, todos merecem a oportunidade de participar de forma consistente e significativa.

A incompatibilidade do horário laboral torna-se também um obstáculo, limitando a participação das famílias, assim, como refere Goldshmid e Jackson (2006), “Os cuidadores devem reconhecer que o fato de os pais não terem tendência de se demorar na creche reflete a realidade de que eles estão com pressa para não chegar atrasados no trabalho” (p.226), não significando que não estão interessados ou não querem conversar sobre os seus filhos;

Falta de confiança e dificuldade em estabelecer uma relação interpessoal com os profissionais, podendo levar a um afastamento das práticas educativas;

Falta de adesão – Poderá também haver uma menor adesão devido a constrangimentos familiares, pessoais ou profissionais, como também, a pouca diversidade oferecida pelos educadores para colmatar estes constrangimentos. Existem também casos de famílias com más recordações das instituições educativas ou as relações estabelecidas não correram como desejado. Neste sentido, Loureiro (2017) salienta que “(...) más experiências que alguns membros das famílias vivenciaram no seu percurso escolar, o acesso a informações muito escassas ou desinteressantes, bem como dificuldade em entender a linguagem (...)” (p.110) utilizada pelos professores, pode provocar uma menor adesão;

Demasiadas propostas e as mesmas não serem do interesse das famílias, originando saturação e cansaço;

Não existir registo do que foi solicitado, falta de retorno, não dando assim visibilidade e valorização pela participação.

Outro obstáculo está relacionado com o facto de as famílias serem apenas chamadas aos contextos quando algo corre mal, por ouvirem apenas comentários menos positivos, ou, serem convidadas para atividades onde apenas têm uma postura de “espectador”, não

sendo solicitados a participar ou contribuir com o seu conhecimento para o trabalho pedagógico desenvolvido.

Por sua vez, as instituições têm também um papel fulcral para potenciar uma relação mais próxima entre escola-família, pois, a sua organização e procedimentos influenciam esta relação, como por exemplo, a forma como estão organizadas as rotinas e atividades, podendo condicionar/limitar a participação das famílias, desta forma,

As características organizacionais e funcionais da escola são, igualmente, apontadas pela literatura como uma barreira à participação e envolvimento das famílias. À forma rígida centralizada de funcionamento, acresce a desadequação dos espaços e dos horários de atendimento aos pais, (...) o uso de linguagem mais técnica e codificada (...) “fechamento” à intervenção, opinião e crítica externa (Sousa & Sarmiento, 2010, p.251).

O ambiente físico também poderá tornar-se um constrangimento se os pais ou outros familiares quando entram no espaço educativo não se sentirem identificados ou confortáveis, devendo haver um espaço de acolhimento, com algum conforto, em que esteja refletido algumas vivências da comunidade educativa (Mata & Pedro, 2021).

Um outro constrangimento está relacionado com as famílias social e economicamente desfavorecidas, em que tendencialmente as mães são as que se envolvem mais, contudo, só o fazem nos conteúdos que conhecem e se sentem confortáveis (Bento et al, 2016), desta forma, “as famílias socialmente marginalizadas revelam menos confiança, tempo e motivação para se interessarem pelo percurso escolar dos seus educandos” (Jacinto, 2006, p. 79).

Nesta sequência, Semedo (2006) cita que o envolvimento das famílias “(...) depende da posição socioeconómica e académica de cada um, registando-se um maior afastamento dos pais com menores recursos económicos, culturais e daqueles que vivem nas zonas mais desfavorecidas” (p.31). Assim, nas classes económicas mais desfavorecidas, é importante existir uma comunicação aberta e direta, não haver preconceitos, proporcionando-se um ambiente escolar agradável e uma relação pessoal (Delgado-Gaitan, 1990, citado por Bento et al, 2016). No entanto é necessário ter em consideração que dependendo das instituições, as práticas dos educadores e o tipo de comunicação que é estabelecido, irá resultar numa menor ou maior participação das famílias, independentemente da sua classe social.

Neste domínio da intervenção do educador, é importante estar atento “(...) a estes e a outros aspetos, de modo a atenuar ou a eliminar alguns destes constrangimentos e

conseguir promover um gradual aumento da participação das famílias” (Mata & Pedro p. 62), sendo necessário implementar um trabalho contínuo de ambas as partes e uma comunicação diária.

Para finalizar, é necessário o educador documentar a sua ação pedagógica, e, posteriormente, disponibilizar às famílias, para que possam ter conhecimento sobre as vivências e experiências nos contextos educativos, ficando informadas sobre o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, uma vez que, documentar permite “clarificar as intenções pedagógicas do/a educador/a, tornar os processos de aprendizagem das crianças visíveis, promover a participação dos pais (...)” (Cardona et al, 2021, p. 84). Desta forma, as famílias vão ser incentivadas, progressivamente, a colaborar e a envolver-se na construção do currículo.

2. A Documentação Pedagógica e o envolvimento das famílias

2.1 Como documentar em Educação de Infância

Na documentação pedagógica está intrínseca a premissa “(...) o processo de tornar visível a aprendizagem das crianças, e assim, possível de ser recobrada, lembrada, revisitada, reorganizada e reinterpretada, revelando as habilidades e os conhecimentos das crianças” (Ceron & Filho, 2010, p. 210).

Dahlberg et al (2003) salientam ainda a documentação pedagógica como um procedimento, uma forma de registar o que as crianças dizem e fazem, que

(...) pode ser produzido de muitas maneiras e assumir muitas formas – por exemplo, observações manuscritas do que é dito e feito, registos em áudio e vídeo, fotografias, gráficos de computador, o próprio trabalho com as crianças. Este material torna o trabalho pedagógico concreto e visível (ou audível) e, como tal, é um ingrediente importante para o processo da documentação pedagógica (p.194).

Nesta continuidade, a documentação é um processo de construção de significados para situações vivenciadas nos contextos, sendo importante que seja divulgado e partilhado o conhecimento que se vai construindo. Esta partilha irá permitir aos adultos (educador, auxiliares, famílias, comunidade educativa) fazer parte desse conhecimento, e, “ao registar o processo de conhecimento das crianças, a educadora ajuda-as a aprender a aprender” (Lemos, 2014, p. 92).

Ao rever a documentação com as crianças, o educador ajuda-as a ter consciência da sua

“própria aprendizagem e a aprenderem a construir o seu próprio conhecimento” (Gandini & Goldhaber, 2002, p. 157). Ainda assim, quando as crianças revêm a documentação juntas, “tendem a relembrar os outros das suas ideias, o que lhes dá a sensação de valor e aceitação” (Gandini & Goldhaber, 2002, p.157), mas também, um sentimento de que o seu trabalho é valorizado, fazendo-as sentirem-se parte do espaço onde passam a maioria do seu tempo.

Importa, contudo, ter em consideração seis pontos quando se está a construir e organizar documentação pedagógica, porque, “documentar não significa relatar muito, mas relatar bem” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 29) e com qualidade. Deste modo, deve-se refletir sobre: O que queremos documentar? Para quem? Com o quê? Como? Quando? e por fim, Onde?

O que queremos documentar?

Documentar significa escolher o que se quer observar, por não ser possível documentar tudo aquilo que acontece, “(...) selecionar, assumir conscientemente um ponto de vista, um ponto de observação a partir do qual relatar um pequeno espaço de vida, uma experiência particular (...)” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 32) de uma criança ou de todo o grupo, num tempo definido, utilizando os instrumentos propositadamente escolhidos.

Assim, são vários os momentos do dia educativo que podem ser objetos de documentação: o acolhimento e regresso às famílias; as experiências em sala e/ou ao ar livre; momentos dedicados aos cuidados diários, nomeadamente, no caso da creche, a muda da fralda; situações com as famílias, por exemplo, quando são convidadas a irem às salas dinamizar alguma atividade, ou, quando passam um pouco do seu tempo na sala a brincar com as crianças, entre outras coisas. Desta forma, os pequenos acontecimentos do quotidiano, podem tornar-se especiais se o olhar do educador estiver treinado para as acolher, fixar e dar valor para serem recordadas.

Para quem?

Os profissionais de educação documentam para três grupos: crianças, famílias e grupo de colegas e comunidade. Quando a documentação é dirigida às **crianças**, é aumentado o nível de atenção que se tem sobre elas, passando a mensagem que as suas ações e aquilo que fazem, é importante e interessante. Transmite igualmente confiança, sentem-se valorizadas e reforça a confiança que têm nas suas competências e potencialidades.

Relativamente às **famílias**, sentir-se-ão mais apoiadas e bem acolhidas se tiverem ao seu

dispor documentação que exponha e descreva alguns momentos que são vivenciados. Logo, ao documentar com a intencionalidade de comunicar, “restituir, criar uma ponte; para apoiar os pais para que se sintam parte da experiência dos filhos e no desejo destes em nela participar” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 36).

E por fim, para o **grupo colegas e comunidade**, uma vez que o trabalho documental constitui uma forma de mobilizar experiências entre os colegas dos diferentes serviços de uma instituição, promovendo assim, a debates e trocas de ideias, como também, manter informados a comunidade envolvente, para que possam ter conhecimento daquilo que se faz nos contextos educativos.

Com o quê?

Podem ser utilizados vários instrumentos de observação que o educador, conforme aquilo que queira documentar, utiliza. O trabalho em equipa neste ponto torna-se essencial, para estarem todos atentos àquilo que está a ser feito e possam também registar o que está a acontecer no momento, utilizando por exemplo, máquina fotográfica, um caderno de anotações, uma grelha de observações feita atempadamente com várias alíneas daquilo que se pretende observar, entre outras coisas.

Como?

As palavras escritas na documentação devem ser selecionadas e escolhidas, por constituírem memória, mas, será mais enriquecedor, se forem acompanhadas por fotografias ou imagens, por deterem um “(...) fortíssimo valor comunicativo e representativo, por terem a capacidade de evocar e falar com cada um de nós (...)” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 42).

O grafismo das crianças, sempre que possível, deve estar presente, de forma contextualizada e organizada. Podem também ser utilizados vídeos, filmagens, gravações, que podem ser transformados em mini-histórias, narrações em que as imagens são acompanhadas por um pequeno texto, ou por sons, músicas.

Quando?

O tempo para a documentação requer organização, rigor e um ritmo de trabalho conforme as experiências e processos em curso. Deste modo, o educador deve disponibilizar as horas indiretas para a documentação, como, os momentos de descanso das crianças (no caso da creche). Pode também documentar com as crianças, incluindo-as no processo.

Onde?

Após terminada a documentação, é necessário pensar onde a expor, pois, “requer um

espaço onde seja possível visionar muitos e diferentes materiais e elaborar pensamentos e reflexões” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p.46). Assim, os educadores podem utilizar as paredes da sala (nos painéis, placards, janelas...) e dos corredores, colocar nos portfólios, e, mobilizar nos instrumentos tecnológicos que utilizem (redes sociais, *classroom*, etc...). Quando possível, devem dar primazia aos espaços que permaneçam visíveis às crianças, famílias e colegas.

Deve-se também refletir sobre a importância de documentar, ou seja, documenta-se para quê? Para responder a esta questão, Benzoni (2001, citado por Marques & Almeida, 2011) nomeia seis razões:

Documentar para descobrir e conhecer: a documentação como ato para refletir e questionar sobre qual o papel da criança, as práticas educativas do educador e a relação entre os adultos, crianças e famílias, a relação entre a intencionalidade pedagógica e a prática concreta, e, uma forma de autoanálise permanente;

Documentar para avaliar e reconstruir/reprojetar: documentar como hipótese de fazer uma análise crítica sobre o percurso didático-educativo, com o objetivo de aumentar a consciência profissional, tendo em consideração a avaliação e o planejamento;

Documentar para “manter a memória”, de momentos e experiências vivenciados nos contextos, do percurso percorrido e das conquistas e aprendizagens adquiridas;

Documentar para “estar em relação” com os alunos: Documentar com e para as crianças, de forma a permitir-lhes reconstruir por si próprios a experiência, adquirindo consciência das alterações. Neste sentido, o papel do educador passa por “estimular a criança a produzir marcas que representem as experiências vivenciadas, e a organizá-las de modo a possibilitar a percepção do sentido dos percursos (...)” (Benzoni (2001, citado por Marques & Almeida, 2011, p.420);

Documentar para informar e comunicar com o objetivo de promover a comunicação e a relação com as famílias, dando informações que lhes proporcionem conhecer as práticas pedagógicas, os projetos que a instituição promova, criar momentos de debate e troca de ideias.

Pode-se assim concluir que a documentação pedagógica está presente no cotidiano educativo, por retratar as experiências e vivências das crianças, sendo utilizada como forma de avaliar o que foi feito ao longo do tempo, para planificar, tendo em consideração

os interesses e necessidades das crianças, para divulgar a prática do educador, e, como estratégia para envolver e comunicar com as famílias, por a sua essência ser “o ponto-chave da comunicação, da reflexão, da interação que envolve as crianças, professores, as famílias das crianças e os investigadores” (Azevedo, 2009, p. 4).

Por meio da documentação pedagógica, é possível visualizar e aprender sobre os caminhos que as crianças percorrem para aprender, os processos que desenvolvem para dar significado sobre si e sobre o mundo (Ceron & Filho, 2010), mas também, o educador refletir sobre as práticas que estão a ser desenvolvidas, questionar qual a imagem que tem da criança e como promove a sua participação, conseguindo desta forma identificar dificuldades e encontrar estratégias para ultrapassá-las.

A documentação pedagógica torna-se assim um processo fundamental para práticas mais significativas, por poder ser considerado como um ciclo de investigação, constituído por várias fases: formulação de perguntas; observação; registro e produção de dados. Seguindo para a organização dos dados observados e registrados, terminando com análise e interpretação dos registos produzidos, o que permitirá a reformulação de perguntas e a composição de projetos e planeamentos futuros (Pinazza & Fochi, 2018).

2.2 A documentação pedagógica como estratégia para o envolvimento familiar

A documentação pedagógica é entendida como um processo social, constituindo um elo de ligação entre todas as pessoas envolvidas no processo educativo, sendo importante partilhá-la com a comunidade educativa, dando visibilidade “às paredes da sala e/ou corredores, nos portefólios individuais de aprendizagem da criança, no livro da criança (como é o caso da creche familiar) e no portefólio de desenvolvimento profissional dos profissionais de educação de infância” (Portugal, 2021, p. 11). Esta partilha irá proporcionar às famílias envolverem-se nas aprendizagens das crianças, obter uma visão mais ampla das suas vivências no quotidiano educativo, os seus interesses, conhecimentos e motivações.

Nesta continuidade, podem ser utilizadas várias formas de documentação para promover um maior envolvimento das famílias, sendo uma delas os **portefólios**, que podem ser organizados e estruturados de diversas formas. Este instrumento de trabalho destina-se “(...) a reunir amostras dos trabalhos dos alunos durante um certo período de tempo, mostrando seu progresso por meio de produções variadas” (Villas-Boas, 2004, p.169).

Desta forma, o educador “recolhe intencionalmente e sistematicamente diversos materiais e documentos – tais como produções das crianças, fotografias, gravações de áudio ou vídeo, registos de observações, entrevistas e falas das crianças (...)” (Marques, 2018, p.55), que posteriormente são organizadas e analisadas, de modo a apresentar o percurso de cada criança.

Nesta linha de pensamento, Bondoso e Pinto (2009) mencionam que os portefólios possibilitam ao educador, mas também às famílias, situar o contexto de ensino e aprendizagem; o diálogo entre quem ensina e quem aprende, e, recolher informação rica e diversificada. Logo,

o portfolio é composto por uma diversidade de informações e que é mais do que uma pasta cheia de materiais. É uma colecção sistemática e organizada de evidências que pode ser usada por professores e crianças, para apreciarem as aquisições e o desenvolvimento e identificarem e planearem as etapas seguintes no processo educacional (Parente, 2004, p.56).

As famílias podem também ser desafiadas a mobilizar documentação para os portefólios, como por exemplo: fotografias, registos escritos de acontecimentos ocorridos em casa, informações sobre a saúde, propostas do que gostavam de fazer na sala e registos da sua participação em atividades, entre outras coisas. Este instrumento de trabalho pode ainda ser um impulsionador para um maior envolvimento, desde que utilizado como forma de comunicar com as famílias e as mesmas participarem na sua construção (Parente, 2004). Os portefólios permitem assim, criar memórias, construir diálogos com as famílias, cultivando a memória coletiva, de forma a compreender as mudanças ocorridas ao longo do tempo, por ser analisado o progresso nas aprendizagens individuais e de grupo (Lima, 2019). A contribuição das crianças torna-se também importante na construção dos portefólios, porque, quando vêm a sua história de aprendizagem narrada, reconhecem-se nela e ficam contentes, procurando comunicar, interpretar e dar significado ao que aprenderam (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 33).

Outra estratégia é **documentar nas paredes**, podendo ser utilizadas para expor diferentes tipos de documentos: trabalhos feitos pelas crianças, fotografias, trabalhos pedidos às famílias, observações por parte do educador, entre outros. Todavia, só são considerados documentação “quando são organizados com uma intenção pedagógica de tornar visíveis as aprendizagens e de relatar o processo vivido pelo grupo” (Cardona et al, 2021, p. 95). Ceron e Filho (2010) acrescentam que nas paredes da sala, nos corredores e no hall de

entrada das instituições educativas, são afixados placards que podem ser utilizados para expor produções coletivas ou individuais das crianças, assim,

as paredes acolhem os painéis que, por sua vez, acolhem e expressam pensamentos, os sentimentos e as produções das crianças, que, por mais que sejam recentes, já fazem parte das memórias individuais ou de grupo dos sujeitos que ali estão representados (Ceron & Filho, 2010, p.218).

As paredes podem igualmente ser usadas como espaços para exposições temporárias e/ou permanentes do que as crianças e os educadores criaram, podendo ser uma forma de comunicação entre a escola e a família, por retratarem histórias de um tempo e espaço vividos. Ao verem a

documentação exposta nas paredes dos corredores, [as famílias], param, aproximam-se, leem e deliciam-se com as imagens fotográficas, com as descrições e com as falas das crianças. Deixam-se maravilhar com o sentir, o fazer e o dizer dos seus filhos. A documentação pedagógica transforma os corredores e as salas de atividades que agora ganham vida e identidade (Portugal, 2021, p. 26).

Nesta continuidade, pode ser colocado nas paredes um painel de informações, em que os pais “podem consultar diariamente as propostas pedagógicas da sala, da rotina, algumas informações e avisos mais gerais, divulgação de atividades para pais e filhos a decorrer na cidade (...)” (Silva, 2019, p. 22).

No entanto, é importante que a documentação exposta seja: apelativa, compreensível, comunicativa e que convide à sua leitura; haja uma harmonia entre o texto e as imagens fotográficas; seja visível a voz das crianças e da equipa educativa; que a organização seja respeitadora, ética e estética, e, seja visível o processo vivido que harmoniza os propósitos das crianças com as intencionalidades pedagógicas (Silva, 2019).

Assim sendo, conforme Malaguzzi (1969, citado em Fochi, 2019), refere, os registos expostos nas paredes das salas, são uma preciosa documentação, que precisam de estar num boa localização entre o interior e o exterior das sala, que esteja à altura das crianças e as mesmas consigam ver, “como satisfação para os autores e como estímulo continuamente disponíveis para a memória e para a reflexão das crianças; e, finalmente, como testemunho para a memória e para a reflexão das crianças, que as famílias possam ler de forma clara e apreciar” (p.156).

As **mini-histórias** são outra opção que pode ser utilizada pelos educadores para envolver as famílias nos contextos educativos, que consistem breves narrativas que retratam

episódios do cotidiano, podendo ser utilizadas semanalmente e afixadas num local visível para as famílias, mas também à altura das crianças, para que as mesmas tenham acesso e possam ver (Fochi, 2019). Estas, estão ligadas ao que os profissionais observam no cotidiano pedagógico e a

partir de uma breve narrativa imagética e textual, o adulto interpreta esses observáveis de modo a tornar visíveis as rapsódias da vida cotidiana. Essas rapsódias são fragmentos poéticos, portanto sempre episódios, que, quando escolhidos para serem interpretados e compartilhados, ganham valor educativo, tornam-se especiais pelo olhar do adulto que acolhe, interpreta e dá valor para a construção de uma memória pedagógica (Fochi, 2019, p.231).

Neste sentido, as mini-histórias podem ser construídas de diversas formas e resultam do que o educador observa relativamente ao que a criança faz, tornando especial os momentos que poderiam passar despercebidos e são captados devido “a uma concepção de aprendizagem, de criança e de currículo que acolhe as múltiplas experiências dos meninos e das meninas” (Bressler et al, 2019, p. 88). Fica assim documentado o que foi observado e posteriormente, narrado o cotidiano pedagógico, com a intencionalidade de se compreender a complexidade do que as crianças fazem, a partir de registos escritos, acompanhado por registos fotográficos.

A partir do momento em que os contextos educativos partilham com as famílias as mini-histórias, fazem com que olhem para as crianças com outra perspetiva, por mostrar o que fazem, como fazem, como estabelecem as relações interpessoais, o que aprendem e como aprendem. Convida também as famílias a conhecerem as histórias das outras crianças e não apenas da sua, estabelecendo, desta forma, uma relação de proximidade entre todos. Ainda neste seguimento,

quando as famílias conseguem visualizar as aprendizagens dos filhos, sua participação na escola se modifica, afinal, o envolvimento da família na escola é de grande importância e influencia no desenvolvimento das crianças, tanto nas questões de ensino e de aprendizagem quanto nas construções das relações emocionais, intelectuais e socioafetivas (Santos & Conte, 2018).

Em suma, são várias as estratégias de documentação que podem ser utilizadas para envolver e comunicar com as famílias e quando isso acontece,

não é apenas mostrado o valor de um serviço educativo, mas também lhes oferecemos a oportunidade de conhecer e (re)conhecer seus filhos a partir de outros olhares. E isto pode

ser um meio de diálogo entre escola e família. Os pais poderão sentir-se seguros conhecendo melhor as jornadas educativas das escolas e com isso, poderão apoiar o trabalho que ali é feito (Fochi, 2018, p.34).

3. O Papel do Educador: intervir e documentar para envolver as famílias

O educador de infância é o profissional de educação qualificado para assumir a responsabilidade de um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três meses e os seis anos de idade. Borrás (2002) define o papel do educador de infância como “responsável por potenciar o crescimento da criança, que organiza o seu ambiente e a sua atividade, e a ajuda a ser intelectualmente autónoma” (p.138), adotando uma prática que vai ao encontro das necessidades e interesses das crianças, potenciando os seus saberes e a promoção de novas aprendizagens.

De acordo com o Decreto-Lei nº.241/2001, que define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, este deve envolver as famílias nos projetos a desenvolver, como também relacionar-se “positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens” (p.5574).

Por sua vez, o Manual de Processos Chave menciona o envolvimento das famílias como um ponto crucial na construção do currículo, destacando que é necessário estabelecer “(...) uma parceria forte com a família das crianças que estão ao seu cuidado, de forma a obter informação acerca das capacidades e competências das crianças” (p.2), o que promove um maior enriquecimento do currículo, maior adequação ao contexto social e familiar, e aprendizagens mais significativas.

Mata e Pedro (2021) corroboram com o já mencionado, referindo que “o papel do/a educador/a e a sua importância é proporcionar algumas bases teóricas e pragmáticas que lhe permitam ir construindo a sua forma de perspetivar e conseguir a participação das famílias, criando relações sólidas, de confiança e respeito mútuo” (p.7), contribuindo para a criação de ambientes de maior desenvolvimento e aprendizagens ajustadas às necessidades das crianças.

De acordo com Silva et al (2016), o educador como responsável pelo currículo, deverá ter

um conhecimento do meio e das crianças, que é atualizado, através da recolha de diferentes tipos de informação, tais como observações registadas pelo/a educador/a, documentos produzidos no dia a dia do jardim de infância e elementos obtidos através do contacto com as famílias e outros membros da comunidade (p.13).

Para planear e organizar o seu currículo, o educador passa por cinco etapas interligadas entre si, que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos: Observar o que as crianças fazem, dizem, como interagem e aprendem, com o intuito de tomar conhecimento acerca de dificuldades que possa haver, bem como capacidades já adquiridas e focos de interesse; Registar e documentar as observações feitas sobre o que a criança já faz e compreende, a partir de registos de episódios considerados mais significativos ou utilização de instrumentos pedagógicos de observação construídos pelo educador.

Alguns documentos utilizados para registar observações poderão ser: produções individuais ou coletivas das crianças; registos de apoio à organização do grupo; registos audiovisuais e documentos feitos pelo educador para orientar o seu trabalho, porém,

O/A educador/a recolhe, ainda, informação sobre o contexto de vida das crianças e a sua ação junto das famílias e comunidade, através de, por exemplo, registos de presença e da participação dos pais/famílias em reuniões ou em atividades da sala, bem como das relações com parceiros da comunidade (Silva et al, 2016, p.14).

De seguida, procede à organização, análise e interpretação dos registos e observações feitos, resultando na documentação pedagógica, sendo considerada como a “(...) âncora para o pensar, o fazer, o dizer e o monitorizar um cotidiano pedagógico que concretize os direitos da criança” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 116).

Após estas etapas, surge a fase de planear, que implica o educador refletir sobre as suas intencionalidades educativas e como adequá-las ao grupo, antecipando situações e experiências de aprendizagem, como também incluir as crianças no processo de planeamento, estando “preparado para recolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potencializadoras de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2018, p.15), e avaliar, estando relacionado com a recolha de informações necessárias para definir decisões acerca da prática, em que é feita uma avaliação para as aprendizagens e não das aprendizagens.

O planeamento e a avaliação deve também incluir outros profissionais de educação, principalmente os que trabalham com o mesmo grupo, garantindo assim coerência e maior diversidade no currículo, como também os pais/famílias, por serem os principais responsáveis pela educação dos filhos e terem o direito de participarem no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, contribuindo para a prática educativa.

O educador tem assim um papel fundamental no processo educativo, sendo responsável pela organização e planificação do currículo, devendo-o construir tendo em consideração os interesses e necessidades das crianças bem como das suas famílias, que devem também ser incluídas na construção do currículo, sendo ouvidas e vistas como elementos essenciais.

Nesta construção do currículo, o educador deve dar especial atenção às suas práticas de interação e envolvimento com as famílias, existindo várias estratégias para promover uma melhor relação e envolvimento, cabendo a cada equipa pedagógica definir o que melhor se adequa às necessidades do grupo e das respetivas famílias, tal como afirma Homem (2002)

Visando a concretização de uma participação mais ativa e decisória por parte de todos os pais, parece ser necessário que os educadores de infância encontrem, nas relações com estes, um equilíbrio entre o formal e o informal; diversifiquem e intencionalizem as estratégias de participação; se mobilizem profissionalmente (e mobilizem os pais) para a discussão, aceitação da divergência e, assim, para a parceria como experiência de cidadania (p. 269).

Apresento de seguida algumas estratégias onde o educador deve e pode intervir e promover o envolvimento familiar.

Acolhimento e regresso às famílias

O acolhimento e regresso às famílias, são momentos de diálogo, troca de informações sobre como a criança está, se é necessário uma atenção redobrada, como correu o dia, partilha de vivências, como também algumas dúvidas que possam surgir. De acordo com Sarmento (2016)

Estas interlocuções servem para receber algum feedback sobre como as crianças estão, resolver alguma situação que surge, tentar ajudar os pais em algumas situações para as quais solicitem a nossa ajuda, ou vice-versa, e informar como passaram as crianças o seu dia (p. 37).

Nesta continuidade, Epstein (1998, citado por Marques, 2001), considera este tipo de estratégia como um dos níveis de envolver as famílias nos contextos educativos (creche e jardim de infância), destacando os deveres que os profissionais têm, nomeadamente, transmitir informações, acolher as crianças e as famílias de forma calorosa, e, promover comunicação. Como afirmam Post e Hohmann (2003), “A comunicação aberta proporciona um conjunto de regras de base que orienta as conversas sobre uma série de temas de cuidados e de primeiras aprendizagens que pais e educadores enfrentam em conjunto” (p.332).

Reuniões

As reuniões são uma das estratégias mais usadas para o envolvimento das famílias, sendo uma forma de comunicação e partilha das práticas e intencionalidades do educador, uma vez que, “Os pais precisam conhecer e discutir os objetivos da proposta pedagógica e os meios organizados para atingi-los, além de trocar opiniões sobre como o quotidiano escolar se liga a esse plano” (Sarmiento, 2016, p. 177), contudo, se forem muito pontuais, meramente expositivas, rotineiras na forma como os conteúdos são abordados e a comunicação não ser mútua, não irá trazer qualquer tipo de benefício para o envolvimento (Mata & Pedro, 2021).

Segundo Homem (2002), as reuniões privadas ou coletivas são consideradas como práticas informais, onde os dois contextos podem conversar sobre o currículo desenvolvido e o que pode ser feito ou alterado, como também, estabelecer uma maior relação, de confiança e respeito. Já para Marques (2001), pode ser um momento em que o educador informa as famílias acerca do desenvolvimento das crianças e juntos, encontrar estratégias para desafiá-las e superar dificuldades.

Desta forma, para que as famílias tenham interesse em estar presentes nas reuniões de pais e envolverem-se, é necessário que seja planificada cuidadosamente a data, hora, local e conteúdos a apresentar, envolvendo a equipa pedagógica e família, de modo a perceber qual a disponibilidade e interesses, uma vez que “A reunião é entendida como resultante não apenas da condução da professora, mas também do envolvimento dos pais como grupo, dos alunos e outros profissionais da instituição: como um processo construído coletivamente” (Garcia & Macedo, 2011, p. 224).

De acordo com Matos (2012), dependendo da idade das crianças, é importante envolvê-las na organização e divulgação das reuniões, através de cartas, convites, mensagens escritas expostas nas paredes ou surpresas (por exemplos, bolachas). O educador deverá

também perceber quais os conteúdos que as famílias gostavam que fossem abordados, perguntando, observando e estando atento a preocupações, dificuldades ou comentários. Após a reunião, é importante que o educador faça uma síntese do que foi abordado e envie para os que não puderam estar presentes, ou, no momento de acolhimento ou saída transmitir a informação, envolvendo “(...) assim quem faltou e reforçar os canais de comunicação, não penalizar a ausência, aguçar a curiosidade e o apetite para a próxima reunião” (Matos, 2012, p.47), como também, avaliar com a equipa como correu, “(...) identificando os aspetos mais e menos positivos, no sentido de melhoria dos próximos encontros ou da descoberta de novas estratégias para uma participação cada vez mais ativa por parte das famílias” (Matos, 2012, p.47).

Envolvimento em casa

O envolvimento em casa é uma das formas de as famílias participarem na educação dos filhos nos momentos em que já estão juntos em contexto familiar, uma vez que

todos ou quase todos os dias interagem e estão com os seus filhos em casa, nos percursos casa-escola, em momentos de lazer, durante as rotinas familiares, etc., sendo assim importante aproveitar estes momentos, valorizando-os e conferindo-lhes uma maior intencionalidade (Mata & Pedro, 2021, p.55).

Cabe ao educador promover este tipo de estratégia, propondo às famílias a leitura de livros, pinturas, desenhos, pesquisas para recolha de informações para algum projeto que esteja a ser dinamizado em sala, pois, como refere Farias (2015) “Quando as crianças percebem que seus familiares se dedicam aos projetos e as atividades propostas pela escola elas se envolvem e interagem com mais qualidade, assim acolher as famílias é abraçar pedagogicamente as crianças” (p.17050).

Participação na sala e no trabalho diário

Uma das formas de promover a participação das famílias é envolvê-las em atividades no contexto educativo (Epstein, 1998, citado por Marques, 2001), sendo importante a sala tornar-se um espaço aberto às famílias, porém, é importante que o educador veja a sua presença como algo positivo, principalmente para as crianças.

Esta participação mais direta em sala pode incluir: presença em sala; contar uma história; confeccionar bolachas ou bolos; participar em projetos; partilha de saberes e características das famílias; participar em datas socialmente significativas (festa de natal e fim de ano, dia da família...); construção de material didático para ser utilizado e integrado na sala, pois “a construção de material lúdico e educativo pelos pais, educadores e outras pessoas

da comunidade é um meio de desenvolvimento infantil” (Silva, 1990, p.171).

O educador ao promover este tipo de participação, irá trazer benefícios para todos envolvidos. As famílias ficam a conhecer melhor o trabalho pedagógico desenvolvido e progressivamente vão compreendendo as intencionalidades subjacentes ao que é feito; O educador enriquece o currículo ao mobilizar os saberes e as competências das famílias e as crianças adquirem aprendizagens mais integradoras, beneficiando de uma educação cooperada e atenta.

Cabe ao educador ser capaz de arranjar várias estratégias e desafiadoras para promover um maior envolvimento e participação das famílias, mostrando-se interessado e disponível para as mesmas. As equipas têm também um papel importante, devendo rever quais as suas conceções relativamente a este envolvimento, vendo-as como parceiros competentes para se envolverem no contexto educativos das crianças.

Além dos aspetos mencionados, é importante que o educador consiga reinventar-se, ultrapassando obstáculos que possam surgir, como por exemplo, a pandemia mundial causada pelo vírus Sars-Cov-2, desde 2020, que afetou vários setores, originando instabilidade social e económica, tendo sido um dos maiores impactos na área da educação, principalmente no período de confinamento, por se ter decretado o encerramento das escolas, desde a creche ao ensino superior.

Como solução para este período, iniciou-se o “ensino à distância”, e as crianças e as famílias tiveram de se adaptar a esta nova realidade, enquanto os educadores e professores, precisaram de reinventar-se e arranjar estratégias para conseguir continuar a mobilizar o trabalho pedagógico realizado com as crianças. De acordo com a Unicef (2020) “a imposição das medidas de saúde pública como a quarentena, o encerramento das escolas e as restrições à circulação, desencadearam inúmeros efeitos na vida das crianças e respetivas famílias” (p.7).

Após o confinamento e depois de decretado quando é que os contextos de educação de infância podiam reabrir, foram impostas pela Direção Geral de Saúde (DGS), várias restrições, alterando o normal funcionamento das instituições, como forma de garantir a segurança das crianças e dos profissionais, sendo uma delas, as famílias não poderem entrar dentro das instituições e acompanhar o/a seu/sua filho/a até à sala. Contudo, a DGS, imitiu um comunicado que mencionava que os educadores deviam, sempre que possível, privilegiar

o contacto com as famílias à entrada da instituição, mantendo o distanciamento físico recomendado, possibilitando que a articulação possa ser veiculada ou complementada, regularmente, via telefone ou por meios digitais, de modo que, na adaptação a esta nova realidade, haja articulação e continuidade entre o Jardim de Infância e a família (p.9).

Pretendia-se desta forma, que o envolvimento das famílias fosse o menos afetado possível, dado que a sua presença no interior das salas e das instituições estava impedida. Esta situação tornou-se muito desafiante para os educadores, porque exigiu novas aprendizagens e novas estratégias aos profissionais para envolver as famílias à distância e conseguir que continuassem a sentir-se parte integrante do quotidiano das crianças.

Como tal, os educadores tiveram de combater o distanciamento físico das famílias, tentando que este não se tornasse uma barreira à comunicação, uma vez que esta é a base para uma relação mais próxima entre escola-família. Assim, a APEI (2020) reforçou que, logo que fosse possível, se devia privilegiar

o contacto com as famílias à porta da sala, hall de entrada ou outro espaço contíguo às instalações, mantendo as devidas medidas de segurança acauteladas pela Direção-Geral de Saúde, possibilitando que a articulação possa ser veiculada ou complementada via telefone ou canais digitais (p.10).

Nesta situação a maioria dos profissionais de educação utilizaram diferentes estratégias e plataformas digitais, como por exemplo o *Zoom*, uma das plataformas mais utilizadas, que permitia aos profissionais ver e conversar com as crianças e as famílias; Redes Sociais, Classroom e Vídeos, para partilhar atividades para as famílias fazerem com as crianças, entre outras.

Quando se regressou às instituições, as plataformas continuaram a ser utilizadas, como forma de documentar o dia a dia das crianças, e mesmo que a distância, os profissionais conseguiam continuar a envolver as famílias e as mesmas a tomar conhecimento sobre o que acontecia nos contextos educativos.

Assim sendo, o educador tem de agir conforme as necessidades que ocorrem, sendo necessário adaptar-se às situações que possam surgir e ter a capacidade de reinventar-se para que consiga continuar a proporcionar uma boa prática às crianças e às suas famílias.

Capítulo II – Metodologia de Investigação

1. Investigação Qualitativa

Bogdan e Biklen (1994) definem a investigação qualitativa como “(...) uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (p.11), tendo como principal objetivo compreender melhor “(...) o comportamento e experiência humanos (...) compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados” (Bogdan & Biklen, 1994, p.70), recorrendo a uma observação empírica.

Na investigação qualitativa, o investigador tem um contacto direto com o contexto que está a investigar, tendo uma atitude observadora, tirando registos e posteriormente interpretando-os, sendo este um processo reflexivo e complexo. Assim, Aires (2011) ressalta que

O investigador faz a pesquisa no terreno, para obter informação, orientando-se por duas persuações básicas: persuasão científica que define e descreve a natureza da realidade social, e persuasão epistemológica que determina e orienta o modo de captar e compreender a realidade (p.16).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), há cinco características que definem a investigação qualitativa:

1. *Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.* Os investigadores precisam de estar presentes no local onde irá decorrer a investigação, sendo fundamental o contacto direto com o ambiente, para facilitar a compreensão do que se observa;
2. *A investigação qualitativa é descritiva.* As informações recolhidas são em forma de palavras ou imagens e vídeos. Os dados incluem também notas de campo, documentos pessoais, transcrição de uma conversa, citações que complementam os dados recolhidos, entre outros registos;
3. *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.* Apesar de o resultado ser importante, os investigadores dão mais valor ao processo, uma vez que é através dele que constrói novas aprendizagens e colocam em prática os seus saberes e aptidões;

4. *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.* Constroem a sua investigação, recolhendo e registando dados, não com a propósito de tirar conclusões prévias, mas para analisar e agrupar os dados que são mais significantes e com mais pertinência para o estudo;
5. *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.* Os investigadores qualitativos estão constantemente a questionar os sujeitos de investigação, com o intuito de compreender o que eles experimentam e como interpretam as suas experiências, como também “estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (Bogdan & Biklen, 1994, p.51).

2. Investigação – Ação

Para a elaboração do projeto de investigação, o processo mais adequado a utilizar é a investigação-ação que se refere a “(...) um tipo de investigação aplicada na qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292). Este processo tem como objetivo a intervenção e a reflexão do estudo, podendo ser descrita “(...) como família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou espiral que alterna entre a ação e reflexão crítica” (Dick 1999, citado por Coutinho et al, 2009, p.360).

A investigação-ação é uma metodologia que emerge da observação das atitudes dos intervenientes, no campo de estudo, da análise da observação e posterior reflexão, com o intuito de promover novas estratégias e mudança. Neste sentido, Coutinho et al. (2009) destaca algumas características desta metodologia, sendo elas: Participativa e colaborativa, por todos os intervenientes estarem implicados no processo; Prática e interventiva, o investigador além de observar, também participa e intervém, implementando estratégias que façam sentido e que ajudem a melhorar ou solucionar a problemática em causa, proporcionando a mudança; Cíclica, a investigação desenvolve-se sob a forma de uma espiral, em que em cada ciclo são encontradas múltiplas estratégias para solucionar a questão inicial, estando articulado a teoria com a prática.

Outra característica desta metodologia é a crítica, por ser necessário os investigadores serem autocríticos, ou seja, refletirem sobre qual o melhor caminho para a mudança e

quais os processos necessários a delinear. Por fim, autoavaliação, sendo importante ir-se avaliando à medida que vão ocorrendo mudanças, existindo assim uma constante adaptação e aquisição de novos conhecimentos.

Dentro da investigação-ação, a prática e a reflexão estão interligadas, por ser necessário questionar e responder às inquietações e/ou problemas que possam existir, refletindo posteriormente sobre o que se pode fazer para superar as fragilidades encontradas. Neste sentido, Simões (1990, p.32, citado por Coutinho, et al., 2009, p.363) refere que a “(...) investigação-ação terá sempre um triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os intervenientes.”

Nesta linha de pensamento, a partir das observações realizadas nos contextos de estágio, senti a necessidade de aprofundar o meu conhecimento sobre o envolvimento das famílias em educação de infância e o que poderia ser feito para promover um maior envolvimento, tendo delineado como questão de investigação – **“Como promover o envolvimento das Famílias através da documentação pedagógica em Educação de Infância?”**

3. As questões éticas na investigação em educação

Quando se realiza uma investigação, é fundamental reconhecer que existe um conjunto de padrões éticos que devem ser cumpridos, exigindo-se que no decorrer da investigação, o investigador tenha atitudes eticamente situadas.

Bogdan e Biklen (1994) referem alguns princípios éticos a ter em consideração: As identidades dos participantes devem ser anónimas; Os sujeitos devem ser tratados com respeito, de modo a obter a sua cooperação na investigação; O investigador deve ser claro e explícito com os intervenientes ao negociar a autorização para efetuar um estudo, mantendo a sua palavra e levar a sério as suas promessas; Ser autêntico na transcrição dos resultados, para ser o mais fiel possível. Assim sendo, neste relatório, não são referidos os nomes das educadoras, crianças, auxiliares e instituições, respeitando assim o seu anonimato.

Como investigadora, considere as perspetivas da equipa pedagógica – educadoras cooperantes e auxiliares de ação educativa, como também das crianças, que contribuíram assim para a investigação, tendo como principal objetivo que todos os sujeitos envolvidos se sentissem confortáveis e de certa forma se revissem nas informações e interpretações que ia fazendo. Fui tendo sempre o cuidado de manter as educadoras informadas acerca

das observações que fazia, quais as intervenções que desejava realizar, bem como os registos elaborados, quer fotográficos quer escritos.

Nas investigações com as crianças, Alderson e Morrow (2011, citado por Fernandes 2016) refere alguns aspetos a ter em consideração, por exemplo, os objetivos da investigação, sendo necessário defini-los, uma vez que, “(...) quando o pesquisador define a sua investigação, deverá questionar-se relativamente à utilidade que a investigação assegura bem como os interesses que são considerados na pesquisa” (p.765). Outro aspeto está relacionado com os benefícios associados à pesquisa, por ser importante o investigador questionar-se se a sua investigação permite às crianças participarem na pesquisa, “(...) nomeadamente com satisfação, aumento de confiança ou conhecimento, entre outros” (Alderson & Morrow, 2016, p.765).

4. Técnicas e procedimentos de recolha de informação

Para a realização do projeto de investigação é necessário pensar quais as técnicas e procedimentos que irão ser usados para a recolha de informação e quais os mais adequados, visto que “A seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo” (Aires, 2011, p. 24).

Na investigação-ação, vários autores mencionam distintos conjuntos de técnicas e instrumentos de recolha de informação, por exemplo, Colás (1992, citado por Aires 2011) agrupa em duas categorias as técnicas e instrumentos de recolha de informações: Técnicas diretas e interativas (observação participante, entrevistas ...), e, indiretas e não interativas (documentos oficiais e diários). Já Latorre (2003, citado por Coutinho et al 2009), agrupa em três categorias: Técnicas baseadas na observação e conversação e análise documental. De acordo com as técnicas e instrumentos de recolha de informação acima mencionados, fui interligando-os no decorrer da minha investigação, tendo mobilizando os seguintes procedimentos: a observação participante, notas de campo, registos fotográficos, análise documental e entrevista semiestruturada, com o objetivo de perceber as conceções e as práticas das educadoras cooperantes sobre a participação e envolvimento das famílias e qual o papel da documentação pedagógica e como esta é entendida e utilizada como uma estratégia para envolver as famílias nos contextos.

4.1 Observação Participante

A observação é uma das técnicas com maior importância quando se está a investigar, por estar relacionada com os restantes procedimentos e, por permitir recolher a informação necessária, porém, “(...) necessita de um treino continuado da atenção, possuir experiência anterior, de preparação empírica e técnicas e, assim, ter a capacidade para comparar o que observa com o que constitui a sua experiência anterior” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 97).

A minha observação foi essencialmente participativa, tendo inicialmente tido alguma dificuldade em participar e observar simultaneamente, por estar envolvida com a intervenção direta com as crianças e as equipas. Desta forma, para superar este constrangimento, comecei por delinear o que queria observar diariamente, tentando sempre que o foco fosse para a questão de investigação.

Por exemplo, tendo por base a minha questão de investigação, no primeiro contexto de estágio, no período de acolhimento, defini como objeto de observação, deter-me na forma como era realizado o acolhimento e qual a postura adotada por parte da equipa pedagógica; defini também, conhecer quais os registos que a educadora utilizava para comunicar com as famílias. No segundo momento de estágio, em jardim de infância, delineei observar nos primeiros dias qual o envolvimento familiar que era promovido por parte da educadora e quais as intervenções que poderia realizar, tendo posteriormente pedido sugestões às crianças.

Por observar que seria importante as famílias tomarem conhecimento de quem eu era, em ambos os contextos procedi à minha apresentação. No contexto de creche, apresentei-me pessoalmente às famílias, uma vez que estas podiam ir até à porta da sala que dava para o exterior, e, em jardim de infância, escrevi uma pequena carta a apresentar-me (Apêndice 4).

Desta forma, a observação diária cuidada e atenta, possibilitou-me ter um conhecimento detalhado das crianças, da equipa pedagógica, das famílias e do trabalho desenvolvido com as mesmas, como também, o que poderia ser realizado para promover um maior envolvimento, principalmente numa altura em que não podiam entrar nas instituições devido às regras de contingência impostas.

Em suma, enquanto investigadora, compreendi que refletir sobre o que é observado e a forma como se interage com os sujeitos em estudo, “leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança” (Marques,

et al., 2007, p. 130) como também das suas famílias.

4.2 Registo Fotográfico

Estes registos são utilizados a maioria das vezes “(...) como meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183), registando acontecimentos que não são possíveis através de registos escritos, mas que são essenciais para complementar os mesmos. Nesta linha de pensamento, as fotografias podem ser tiradas de duas formas: pelo investigador ou pelos intervenientes no contexto.

Por meios dos registos audiovisuais, é possível documentar situações reais, com quase todos os dados descritivos. Bogdan e Biklen (1994) referem que “na procura dos investigadores educacionais pela compreensão, as fotografias não são respostas, mas sim ferramentas para chegar às respostas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.191). Assim sendo, este tipo de registo complementam as notas de campo, uma vez que, por vezes, não é possível fazer de imediato um registo escrito.

Neste sentido, recorri várias vezes ao registo audiovisual, para obter uma observação mais pormenorizada dos acontecimentos, ajudando a completar os registos anteriormente elaborados através da observação. Observei também que ambas as educadoras, com o apoio da restante equipa pedagógica, utilizavam diariamente o registo fotográfico, o que facilitou utilizar o mesmo registo, por as crianças já estarem habituadas ao mesmo.

4.3 Notas de Campo

Para Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo são um dos procedimentos mais essenciais a utilizar quando se está no contexto de investigação, uma vez que depois de cada observação, intervenção ou outro tipo de sessão de investigação, o investigador escreve, fazendo “(...) uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem” (p.150). Neste sentido as notas de campo são uma descrição daquilo que o investigador viu, ouviu, experienciou e posteriormente, refletiu.

Na realização das notas de campo, o investigador deve ser consciente, para que não faça juízos de valor nas anotações, sendo necessário que as notas sejam factuais, “(...) detalhadas e descritivas, mas não devem assentar nas suposições que o investigador faz

acerca do meio” (Bogdan & Biklen, 1994, p.172). É necessário também que as notas de campo tenham alguns indicadores, para facilitar o investigador a situar-se no tempo e no espaço, quando for fazer a análise do que escreveu, devendo ter a data e a hora, quem fez o quê e o lugar onde ocorreu a observação.

Durante os estágios, fiz várias anotações das observações e acontecimentos que ia vivenciando, mobilizando diálogos entre as crianças, como também conversas informais que ia tendo com as educadoras cooperantes, contudo, senti alguma dificuldade em registar de imediato os acontecimentos pertinentes para o relatório. Para contornar esta fragilidade, ao final do dia registava as minhas notas, desta forma, os acontecimentos ainda estavam bem presentes na minha memória, servindo mais tarde como objeto de análise.

4.4 Análise Documental

Segundo Bell (1997), “A maioria dos projetos de ciências da educação exigem a análise documental. Nalguns casos servirá para complementar a informação obtida por outros métodos; noutros constituirá o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo” (p.90). Este procedimento de recolha de informação, permite ao investigador ter acesso a documentos que integram as práticas em estudo. Neste sentido, consultei os projetos educativos das instituições, os projetos pedagógico e curricular das salas de cada contexto, os portefólios e outras “ferramentas” utilizadas para comunicar com as famílias.

4.5 Entrevista Semiestruturada

Segundo Bogdan e Biklen (1994) “(...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p.134). Na investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas como uma estratégia para recolher dados, permitindo assim ao investigador um contacto mais direto com o entrevistado, conseguindo fazer um maior registo de informações essenciais para a sua investigação.

As entrevistas podem ser ainda “(...) um meio potencial de transferência de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) de pura informação (...)” (Amado, 2017, p. 209). Assim, utilizei esta técnica de recolha e posterior tratamento de informação, com o objetivo de obter informações acerca da participação e envolvimento das famílias, qual o

papel da documentação pedagógica e como esta é entendida e utilizada como uma estratégia para envolver as famílias nos contextos educativos.

A preparação da entrevista passou pela construção de um guião previamente elaborado, servindo como mediador da conversa, tentando obter a maior clareza possível nas respostas dos sujeitos, sendo importante que o entrevistado se sinta tranquilo e sem pressão nas suas respostas, que escute e exponha com clareza as suas perspetivas, bem como mobilize os seus saberes e experiências.

O guião (Apêndice 1) foi dividido em cinco blocos temáticos, sendo eles: Legitimação do inquérito; Conceções sobre o envolvimento das famílias; Estratégias de envolvimento das famílias e documentação pedagógica; Constrangimentos no envolvimento das famílias; Envolvimento das famílias em tempos de pandemia. É importante referir que o modelo da entrevista foi igual para as duas educadoras cooperantes.

Quando utilizado este instrumento de recolha de informação numa investigação, a função do investigador e do entrevistador “não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 138), dando assim liberdade ao entrevistado.

Posteriormente realizei as transcrições das entrevistas, enviando a cada uma das educadoras para que pudessem dar o seu feedback e concordância com o material escrito produzido.

4.6 Tratamento e Análise de Informação Recolhida

Depois de recolhida a informação necessária para a elaboração do relatório de investigação, é preciso proceder ao seu tratamento e análise. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), analisar os conteúdos é um “processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados” (p.205). Esta análise é complexa, por exigir ao investigador rigor e tempo no seu procedimento, para que compreenda aquilo que vivenciou.

Fernandes (2006) cita ainda que é a partir

da análise (...) que podemos dar o próximo passo no processo da Investigação-acção. Deste processo resulta a qualidade e a eficácia do Projecto (...) O contributo desta metodologia é necessária para uma reflexão sistemática sobre a prática educativa com o objectivo de a transformar e melhorar (p.8).

Após a realização e transcrição das entrevistas, procedi à análise de conteúdo das mesmas,

recorrendo a uma tabela dividida por categorias e subcategorias (Apêndice 3), que me possibilitaram organizar as suas “falas” e, desta forma, compreender quais as suas concepções acerca da temática em estudo. Neste trabalho de análise, tive como principal objetivo procurar “(...) regularidades e padrões bem como tópicos presentes nos dados e, em seguida escrever palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221). Além das entrevistas, todos os outros registos recolhidos ao longo dos estágios (notas de campo, fotografias, documentos internos, registos das crianças...), foram analisados, fazendo uma seleção do que faria sentido mobilizar.

Capítulo III - Caracterização dos Contextos Educativos

No presente capítulo serão apresentadas a caracterização dos contextos educativos (creche e jardim de infância), que decorreram em quatro momentos: os dois primeiros foram realizados no primeiro ano de mestrado (ano letivo 2020/2021) tendo sido os mais longos e os últimos dois, no segundo ano (ano letivo 2021/2022) que tiveram apenas a duração de duas semanas em cada valência educativa, tendo correspondido ao regresso às instituições, com o objetivo de observar a adaptação/readaptação das crianças, como também, concluir as intervenções para a realização do presente relatório de investigação. Assim sendo, por questões de ética, será garantido o anonimato dos contextos, como também de todos os intervenientes. O contexto de creche será designado como Instituição A e o contexto de jardim de infância como Instituição B.

1. Contexto de Creche

1.1 Infraestruturas e Espaço Físico

A instituição A, localizada no Montijo, é uma Instituição Particular De Solidariedade Social (IPSS), que integra nove valências, sendo duas delas educativas: Creche e Jardim de Infância. Estas têm como intencionalidade apoiar as famílias na sua organização familiar, por ser um complemento no processo de crescimento e desenvolvimento das crianças.

O centro de infância encontra-se localizado numa zona de fácil acesso a toda a comunidade envolvente, tendo capacidade para cerca de 155 crianças, distribuídas pelas oito salas, cinco em creche e três em jardim de infância.

A instituição encontra-se aberta o ano inteiro, encerrando apenas no mês de agosto. Durante o período de funcionamento, prestam serviços das 7h30m às 19h30m, de 2^a a 6^a feira.

No que diz respeito ao espaço físico, a instituição tem apenas um piso, em que os dois contextos encontram-se separados por um refeitório comum. A parte correspondente à creche, tem um corredor que dá acesso a todas as salas e instalações sanitárias, com dois fraldários para uso das salas dos 24 aos 36 anos, as restantes salas possuem um fraldário,

sendo comum o das salas dos 12 aos 24 meses. O berçário tem uma sala de atividades, um dormitório, uma copa de leite e um fraldário, apenas para as crianças que lá estão. O contexto do jardim de infância tem um corredor longo que dá acesso às três salas existentes e uma casa de banho para cada uma.

O espaço exterior é delimitado a cada faixa etária, contudo, é incentivado a uma interação com as crianças da sala ao lado (mesma faixa etária), potencializando assim uma maior interação entre criança/criança e criança/adulto. Este espaço tem ainda à disposição materiais portáteis de fácil transporte pelas crianças, como também equipamentos de maior volume, como escorrega, casinhas, baloiço (na zona do jardim de infância).

1.2 Projeto Educativo

Os objetivos da instituição A são centrados nas crianças e no bem-estar, estando traçado para o contexto de creche:

Assegurar as condições adequadas e necessárias ao bem-estar e ao desenvolvimento harmonioso das crianças, actuando com exigência nos campos da organização e segurança dos espaços, da higiene, alimentação e repouso, e organizando actividades que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, sócio-afectivo e psico-motor, combinando entretenimento com aprendizagem. Colaborar estreitamente com as famílias na partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo educativo (Projeto Educativo, 2014/2018, p.1)

Relativamente ao envolvimento das famílias, o projeto educativo destaca uma colaboração estreita com as mesmas, pretendendo uma partilha diária de cuidados e responsabilidades em todo o processo educativo. Privilegia também a participação das famílias, e, antes da situação epidemiológica, promovia vários eventos para as envolver, nomeadamente, o passeio das famílias (fora da instituição).

1.3 Projeto Pedagógico

O projeto pedagógico da sala de creche apresenta como objetivos operacionais: Promover a identidade e autonomia pessoal de cada criança; Descobrir as diferentes formas de comunicação e de representação e estimular a compreensão ativa do seu ambiente físico e social. Os instrumentos e estratégias de avaliação utilizados são: Os registos de observação; Portefólio; Fotografias e Vídeos.

Algumas estratégias delineadas pela educadora para cumprir os objetivos acima referidos, são: Atividades lúdicas, como jogos e danças; Observação de imagens para incentivar a

comunicação oral e a sua compreensão; Observação de comportamentos e interações entre pares; Exploração ativa de diversos materiais lúdicos e de uso quotidiano; Explorar sons e imagens através de meios audiovisuais; Leitura de histórias; Fantoches.

A educadora destaca no projeto (2020/2021) o envolvimento e participação das famílias a partir da plataforma *Classroom*, sendo este a principal forma de transmissão de informações, aprendizagens e conquistas das crianças semanalmente, como também a solicitação de alguns trabalhos para posteriormente colocar na sala. As reuniões foram realizadas através da plataforma *zoom*, por não ser possível as famílias comparecerem presencialmente.

1.4 Equipa Educativa e Pedagógica

A equipa educativa da creche é constituída por cinco educadores, oito auxiliares de ação educativa e duas auxiliares polivalentes da sala dos doze aos vinte e quatro meses e da sala dos vinte e quatro aos trinta e seis meses.

A equipa pedagógica é composta por uma educadora, uma auxiliar de ação educativa permanente e uma polivalente, tendo observado ao longo do meu estágio a forma cooperada com que trabalhavam, sendo frequente conversas informais sobre aspetos relacionados com o grupo, mais especificamente, o planeamento do que se iria fazer, as aprendizagens adquiridas pelas crianças, acontecimentos pertinentes observados e avaliação das atividades dinamizadas. De acordo com Carvalho e Portugal (2017) “No contexto da avaliação, o trabalho em equipa (entre educadores, como outros técnicos e com os ajudantes de ação educativa), alicerçado na partilha e na discussão, constitui também uma importante fonte de aperfeiçoamento e de desenvolvimento profissional” (p.23).

No que diz respeito à Educadora, esta adota um modelo eclético, ou seja, não adota um modelo curricular específico, utilizando de cada modelo/abordagem as características com as quais mais se identifica e que fazem sentido para o grupo. Assim, utiliza de forma integrada, aspetos essenciais do modelo Movimento da Escola Moderna, da abordagem High Scope e da Pedagogia de Projeto.

1.5 Caracterização do grupo

O grupo da instituição A era constituído por doze crianças (seis raparigas e seis rapazes) com idades compreendidas entre os doze e vinte e quatro meses de idade.

No que respeita à formação pessoal e social as crianças já tinham algumas aprendizagens adquiridas, nomeadamente: o seu autoconhecimento, possuindo competências sociais afetivas com os adultos da sala e as crianças, tendo uma grande capacidade de estabelecer comunicação com os outros, começando a verbalizar algumas palavras. Relativamente à aquisição de novas aprendizagens, revelavam interesse pelas atividades dinamizadas e exploravam o espaço nos momentos de brincadeira. No que diz respeito à alimentação a maioria das crianças já comia sozinha, sendo prestado auxílio às que relevam ainda alguma dificuldade. Na parte da higiene, algumas crianças já lavavam e limpavam sozinhas as mãos.

Pude também presenciar algumas das situações que as crianças revelavam um maior interesse, nomeadamente: canções; histórias e animais, observando que brincavam muito com os que estavam na sala, imitando o seu som.

1.6 Envolvimento das Famílias

No decorrer do meu estágio pude vivenciar esta parceria e trabalho com as famílias, observando o cuidado como a educadora, no acolhimento interagia e se dirigia a cada familiar que trazia a criança, como também a troca de informação, não só entre educadora e família, mas também com a restante equipa pedagógica.

Devido às regras de contingência derivadas da pandemia causada pelo Covid-19, os pais não estavam autorizados a entrar na instituição e por esse mesmo motivo, não pude presenciar o envolvimento e as estratégias promovidas habitualmente pela Educadora.

Para colmatar este constrangimento e continuar a envolver as famílias de alguma forma nas práticas realizadas em sala, foi criado a plataforma *Classroom*, onde era partilhado fotografias e/ou vídeos de situações vividas na semana, anúncios importantes, pedidos de alguns trabalhos para elaborar com os filhos em casa e expor na sala, registos fotográficos com legendas sobre o que foi realizado, como e qual a intencionalidade.

Esta plataforma permitiu também às famílias terem acesso semanalmente às várias vivências e aprendizagens das crianças, que como refere a educadora

(...) os pais vão percebendo o que eles fazem na creche e acho que isso é importante e cria-lhes uma sensação de proximidade, ou seja, como te disse á pouco, nunca o trabalho de creche foi tão visto como hoje e isso foi uma coisa positiva face ao covid, que não tem nada positivo, mas em termos institucionais, eu acho que foi interessante, porque os pais aproximaram-se mais e se calhar dão mais valor ao trabalho que nós fazemos, porque

conseguem perceber o porquê de nós termos feito aquilo (Entrevista Educadora Cooperante A, 2021).

Antes da situação pandémica, a educadora convidava as famílias para irem à sala contar histórias, falarem um pouco sobre a sua profissão ou participarem numa atividade, sugerida pelos pais ou pela própria. Por exemplo, em conversas informais, partilhou comigo que teve no grupo um pai que era cozinheiro e convidou-o a ir à instituição fazer bolos com as crianças; uma criança que a mãe tinha nacionalidade chinesa, convidou-a para ir à sala ensinar algumas palavras em cantonês ao grupo; que foi a um cabeleiro com as crianças por ter uma mãe que lá trabalhava, entre outras atividades que dinamizou em parceria com os pais. Partilhou também que a instituição comemora o Dia da Família, em que os pais, os avós ou outros membros das famílias iam à instituição para dinamizar atividades com as crianças.

Apesar de não ter tido a oportunidade de vivenciar este envolvimento mais direto das famílias, foi importante observar como a educadora se reinventou e que estratégias adotou para continuar a promover a participação e envolvimento, como por exemplo, algumas atividades para fazerem em casa com os filhos e posteriormente expor na sala.

Enquanto instituição, a educadora referiu várias vezes que valorizam o trabalho com as famílias, chamando-as sempre que possível para dinamizar uma atividade, participar nos vários eventos que promovem: passeio das famílias, festa final de ano, entre outras coisas.

1.7 Acolhimento e regresso a casa

Neste momento, presenciei a forma calorosa com que os pais e as crianças são recebidos, sendo dado os bons dias, perguntando se está tudo bem. Na hora de partida, são transmitidas informações e acontecimentos significativos. Por exemplo, é relatado como correu o dia da criança, alguma atividade que foi feita ou mesmo algum momento que tenha ocorrido e que a educadora achasse importante informar.

As despedidas são feitas num ambiente caloroso e calmo, sendo que as “despedidas agradáveis e simpáticas dos educadores permitem que as crianças se voltem a reunir com os pais livres de preocupações (...)” (Post & Hohmann, 2003, p.210).

Por ter tido a oportunidade de estar envolvida nestes momentos, estabeleci um vínculo não só com as crianças, como também com as respetivas famílias. Nestes momentos, as famílias confiavam em mim para partilhar informações à cerca das crianças, como também partilhava como tinha corrido o dia, referindo por vezes algumas conquistas

alcançadas.

1.8 Caracterização dos espaços e materiais

O espaço da sala tem de proporcionar às crianças um ambiente estimulante, proporcionar conforto, segurança e bem-estar, estimular a interação entre pares, ser desafiador e organizado. Deve ser um espaço planeado onde “(...) o ambiente precisa de proporcionar ordem e flexibilidade se quiser responder aos interesses da criança sempre em mudança, promover escolhas que esta vai fazendo e ajudá-la a ganhar a sensação de controlo sobre o seu mundo imediato” (Post & Hohmann, 2003, p. 102).

Tendo em conta as características mencionadas anteriormente e a minha observação, na primeira semana de estágio, reparei na forma como os materiais estavam organizados, qual a acessibilidade que as crianças tinham face aos materiais, a intencionalidade na forma como estavam arrumados e dispostos e quais as estratégias que a educadora adotava quando algum material não era explorado.

Nas paredes da sala, eram expostos registos feitos pelas crianças e fotografias de atividades dinamizadas (Fig.1), como também nas janelas, para que as famílias pudessem ter acesso, principalmente alguns trabalhos que a educadora lhes solicitava, e, posteriormente, pendurava na sala de forma que conseguissem ver. Importa salientar que as imagens eram acompanhadas apenas com o nome da atividade, não tendo observações por parte da educadora, por serem posteriormente mobilizadas nos portefólios e na plataforma *classroom*, no final de cada semana.



Figura 1 - Fotografias de atividades dinamizadas

2. Contexto de Jardim de Infância

2.1 Infraestruturas e Espaço Físico

A instituição B é um estabelecimento de rede pública, tutelado pelo Ministério de Educação, pertencendo a um Agrupamento de Escolas do concelho. Situa-se no centro do concelho, tendo vários pontos de acessibilidade. O edifício do jardim de infância está inserido num espaço comum com uma Escola Básica, partilhando o refeitório e o espaço exterior comum a todas as crianças. O espaço exterior possui um parque, triciclos e bolas. O edifício de Jardim de Infância possui três salas, uma sala para atividades de animação e apoio à família, o qual no presente ano letivo, não esteve em funcionamento, devido à situação pandémica (plano de contingência), um gabinete de educadores, um hall de entrada com função de vestiário, três instalações sanitárias e uma arrecadação que possui jogos e materiais utilizados nas sessões de movimento.

A atividade letiva inicia-se às 8h45m e termina às 14h45, contudo, das 7h30 às 8h45 e das 14h45 às 19h00 o jardim de infância disponibiliza às famílias a Componente de Apoio à Família – CAF, nestes períodos, são dinamizadas atividades de animação e apoio familiar, que correspondem a uma resposta social às crianças e às suas famílias.

2.2 Projeto Educativo

O Projeto Educativo do Agrupamento (2016-2019) em que está inserida a instituição B, tem como objetivo que as suas valências educativas (do pré-escolar ao segundo ciclo do ensino obrigatório), sejam espaços de desenvolvimento e competências no que diz respeito aos saberes, cidadania e hábitos saudáveis, procurando ainda demonstrar respeito pela diversidade e promover igualdade de oportunidades, assim sendo, têm como missão:

Proporcionar aos alunos todas as condições pedagógicas, didáticas e instrumentais para que os mesmos adquiram as competências que os irão tornar, no mundo do trabalho, no mundo académico e no mundo social em geral, participantes empreendedores e capazes de construir os seus percursos de vida, inserindo-os numa sociedade mais justa, solidária e inclusiva tendo em consideração o bem comum (p.30).

Destaca o papel ativo que as famílias têm de ter no acompanhamento dos seus educandos, referindo que as mesmas devem ter um papel ativo nas suas aprendizagens e aspetos disciplinares. Refere que têm como objetivo incentivar o envolvimento e participação das famílias, através das reuniões, atividades e contactos informais.

Pretendem também dar resposta às necessidades das mesmas na conciliação dos horários laborais, através das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) asseguradas por

uma animadora.

2.3 Projeto Curricular de Grupo

Tendo por base as características do grupo de crianças da instituição B e a Educadora Cooperante reger a sua prática pelos valores traçados pelo Agrupamento, estão destacados os seguintes objetivos:

Promover uma aprendizagem de vida democrática; Promover a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas, como meio de relação, informação e sensibilização estética; Promover uma aprendizagem de aquisição dos instrumentos de compreensão; Promover uma aprendizagem de ação sobre o meio envolvente; Promover a adoção de comportamentos adequados ao desenvolvimento de uma consciência cívica e ecológica (Projeto Curricular, 2020/2021, p.17,18).

Procura desenvolver uma parceria com as famílias, delineando como estratégias: solicitar aos pais para fazerem pesquisa com as crianças sobre tópicos dos projetos que irão ser dinamizados; projetos de atividades de articulação escola/família; projeto da Biblioteca Escolar (Leitura Vai e Vem). Refere também a importância de haver uma partilha do processo educativo entre educadora e os restantes agentes de educação (famílias, colegas, auxiliares de ação educativa) (Projeto curricular 2020/2021).

2.4 Equipa Educativa e Pedagógica

A equipa educativa da Instituição B é constituída por três educadoras, seis auxiliares de ação educativa e uma animadora. A equipa pedagógica é constituída por uma Educadora e duas auxiliares. No decorrer do estágio pude presenciar o bom trabalho de equipa, havendo várias conversas informais entre a Educadora e as auxiliares, em que existia uma partilha de ideias, recados dados pelos pais e observações feitas ao longo do dia.

A Educadora rege-se por dois modelos curriculares, sendo eles: Modelo Curricular High Scope e Movimento da Escola Moderna (MEM), mobilizando também a Metodologia de Projeto.

A metodologia de projeto parte dos interesses e curiosidades das crianças e do que estas pretendem descobrir, passando por quatro etapas: planeamento; desenvolvimento; divulgação; avaliação dos projetos em sala (Vasconcelos, et al.; 2012). Assim, a partir de questões e curiosidades das crianças, durante o meu período de estágio, a educadora dinamizou três projetos, solicitando a participação das famílias no processo de pesquisa

sobre os temas.

O modelo High Scope, tal como o MEM, promove o desenvolvimento das aprendizagens pela ação, partindo da participação ativa das crianças, ainda que exista diferenciação nas rotinas, instrumentos de regulação do grupo, avaliação, entre outros aspetos.

2.5 Caracterização do grupo

O grupo da instituição B era constituído por vinte e três crianças, onze do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e seis anos, tratando-se de um grupo heterogéneo, em idades. Em conversas informais sobre o grupo, a Educadora registou situações singulares de algumas crianças nomeadamente em consultas de Psicologia e /ou terapias.

A maioria das crianças é a primeira vez que está a frequentar um Jardim de Infância da Rede Pública do Ministério da Educação, algumas transitaram de outros estabelecimentos, nomeadamente IPSS e/ou Estabelecimentos Particulares e Privados, havendo algumas que transitaram do contexto familiar, estando pela primeira vez a frequentar um estabelecimento de educação de infância.

Com as minhas observações diárias, pude reparar que na globalidade, as crianças já tinham alguma autonomia nas rotinas educativas: momentos de higiene, momentos de arrumação do espaço da sala e nos momentos de refeição. É um grupo de crianças muito participativo, afetuoso, com grande poder de interajuda, principalmente na interação das crianças mais velhas com as mais novas, tendo observado cooperação no momento de marcar as presenças no mapa, em que as crianças mais velhas se voluntariam para ajudar as mais novas.

Quanto à minha adaptação ao grupo, considero que foi satisfatória, tendo sido muito bem recebida por parte de todas as crianças, existindo uma reação positiva acerca da minha presença.

2.6 Envolvimento das Famílias

De acordo com o Decreto-lei nº240/2001, o educador deve “envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver”. Nesta continuidade e pelo que tive oportunidade de presenciar no decorrer do estágio, o trabalho desenvolvido pela Educadora Cooperante passa pelo respeito pela individualidade de cada família, fazendo com que cada uma faça parte das vivências em contexto. O respeito por essa mesma individualidade, contribui

significativamente para que a relação entre estes dois agentes seja bem conseguida.

Devido à situação pandémica pela qual estávamos a atravessar, existia uma restrição nos contactos com as famílias, o que consequentemente obrigou à adoção de novas estratégias. Ao refletir com a Educadora sobre o envolvimento e relação com as famílias, a mesma continua a promover/incentivar a sua participação de forma ativa, nomeadamente: em reuniões (realizadas pela plataforma zoom), em conversas informais sobre o desenvolvimento das crianças e a sua adaptação/frequência na sala azul (ao portão da instituição, ou, no horário de atendimento, sendo feito presencialmente na sala das educadoras), em pedidos enviados para casa para participação em atividades/projetos que estejam a ser dinamizados em sala, como por exemplo, as famílias pesquisarem com as crianças determinada situação para depois ser partilhada em grande grupo.

Além das estratégias mencionadas, anteriormente à pandemia, promovia a participação das famílias nos projetos e atividades da sala, de forma presencial, através de: convites para leitura de histórias, convites para abordar e descrever profissões, e/ou outras iniciativas dos pais, dinamizar atividades variadas, entre outras.

As paredes do estabelecimento educativo (hall de entrada, corredores, sala) eram também utilizadas para expor e partilhar os trabalhos das crianças, tornando-os visíveis aos familiares, crianças das outras salas e restantes docentes e discentes do Jardim de Infância, mostrando as produções e progressos das crianças, o que permitia aos pais “(...) compreender as aprendizagens que realizaram, mas também contribuir para essa avaliação, através do que conhecem da criança e observam em casa, facilitando a articulação entre a educação familiar e o processo educativo no jardim de infância” (Silva et al, 2016, p.19). Quando estagiei, ainda que fossem expostas as produções das crianças, os familiares não tinham possibilidade de ver presencialmente, apenas tinham acesso por fotos que a educadora colocava nos boletins informativos, ou, pelo familiar representante de grupo, através do whatsapp.

No âmbito das tecnologias digitais, a educadora tomou a iniciativa de criar boletins informativos, com sínteses de atividades e projetos dinamizados na sala azul e/ou no jardim de infância. Estes são enviados via e-mail a cada dois meses, para que adquiram conhecimento ao nível das temáticas abordadas e trabalho desenvolvido em sala.

Um dos instrumentos de avaliação utilizado pela Educadora são os portefólios, que têm como objetivo espelhar o processo de desenvolvimento da criança, sendo que mais que nunca, face ao momento que vivemos, é ainda mais fulcral “Documentar para comunicar,

restituir, criar uma ponte; para apoiar os pais para que se sintam parte da experiência dos filhos e no desejo destes nela participar” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 36). Este instrumento de avaliação, vai para casa regularmente, principalmente no fim de cada período letivo, tornando-se um instrumento potenciador para o desenvolvimento do trabalho cooperativo entre o contexto educativo e família, uma vez que, a avaliação implica uma construção partilhada que necessita de diálogo e comunicação de processos e resultados.

2.7 Caracterização do Espaço e dos Materiais

A organização da sala azul está estruturada de acordo com as seguintes áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo.

Quanto à organização e distribuição das crianças pela sala, presenciei disponibilidade e versatilidade, tendo observado várias vezes as crianças serem intervenientes ativas na reorganização dos lugares da sala, uma vez que a criança é capaz de fazer escolhas e tomar decisões, sendo um dos princípios presentes na planificação do espaço, pois “planificar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta que fez de si” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 29), tomando consciência que lhe é garantida a escuta de si e dos outros.

Relativamente aos trabalhos produzidos pelas crianças, no decorrer do estágio, pude observar que iam sendo expostos nas paredes, como por exemplo: projetos que estavam a ser realizados; registos feitos em atividades, e, quando estavam nas áreas (Fig.2 e 3). Deste modo, o educador ao expor os trabalhos nas paredes, demonstra que valoriza o que fazem, uma vez que as paredes revelam o que se vive na sala, como também dão visibilidade às experiências que são vivenciadas.



Figura 2 - Registos da temática do dia da mãe



Figura 3 - Registos feitos quando as crianças estavam nas áreas

Capítulo IV – Apresentação e Interpretação das Intervenções

1. Envolvimento das famílias nos contextos educativos

1.1 Para começar: Quais as conceções das educadoras sobre a temática em estudo?

Sendo a família o primeiro contacto educativo que as crianças têm, quando estas ingressam nas instituições, é necessário que haja uma relação entre os dois contextos, por ambos contribuírem para a sua educação, sendo importante, haver uma relação de confiança e colaboração, pois, “as relações saudáveis ao longo da infância têm uma importância crítica para o seu desenvolvimento emocional, o qual por sua vez cria as bases para a aprendizagem em várias áreas importantes” (Greenspan & Wieder, 2002, p.168). Assim, a Educadora Cooperante A (2021) refere que

(...) é através dessa família que conhecemos a criança, principalmente em creche que eles ainda não falam, não comunicam, de uma forma que a agente às vezes percebe o que querem dizer e então é através dessa família, do contacto e do trabalho que se faz com essa família que a agente conhece as crianças (...).

A Educadora Cooperante B (2021), partilha da mesma opinião, salientando que é

uma adepta de trabalharmos com a porta aberta aos pais, acho que todos trabalhamos em prol de alguém que nos diz muito, quer os pais, quer a nós educadores, e, creio que há uma maior continuidade no trabalho que é feito, quer no pré-escolar, quer no seio da família, porque todos trabalhamos para o mesmo fim (...).

Neste sentido, ambas as Educadoras referiram ser necessário haver uma relação entre escola-família, pois só assim se consegue ter um conhecimento mais aprofundado das crianças, o que irá contribuir para práticas pedagógicas mais significativas e desafiadoras, como também, as famílias terão uma maior confiança na equipa pedagógica e simultaneamente, terem conhecimento do que é vivenciado no contexto educativo. Fernandes (2016) corrobora com esta ideia, salientando que ao

(...) estabelecer uma relação de confiança e um clima de cooperação com o educador, as interações entre contextos aumentam, os pais percecionam a creche e os seus profissionais de forma mais positiva, entendem melhor as políticas da instituição, a ação do educador

e acompanham melhor os progressos das crianças (p.79)

Nesta continuidade, e sendo a documentação pedagógica uma das estratégias para envolver as famílias, a Educadora A (2021) refere que, enquanto docente, a documentação faz parte do seu dia a dia, e,

(...) é extramente importante que a gente documente a vida deles, construa a narrativa deles, ao longo do ano letivo através da documentação, porque é extramente importante, quer para nós enquanto Educadores que vamos percebendo a evolução da criança e percebendo o que é preciso trabalhar mais com aquela criança ou não e para os pais que também percebem o que é que nós estamos a fazer, o que é que eles fizeram, que competências é que adquiriram.

A Educadora B (2021), destacou os vários documentos que utiliza, que se vão modificando ao longo do ano, de acordo com as necessidades sentidas. Deu como exemplo o boletim que utiliza

este primeiro boletim, por exemplo, foi sobre as rotinas e a importância das rotinas na vida da criança e tivemos a preocupação de documentar fotograficamente alguns dos instrumentos de trabalho que temos na sala, que nos ajudam a nós e às crianças, de uma forma mais segura incorporar as rotinas e por aí os pais entenderam perfeitamente aquilo que nós pedimos (...).

Assim sendo, tendo por base as conceções das educadoras e as observações feitas nos estágios, ambas utilizavam a documentação para envolver as famílias nas práticas educativas, através de solicitações para contribuírem para algum projeto ou atividade, dando retorno e feedback ao que era pedido, havendo um constante contacto e comunicação bidirecional.

A documentação era também utilizada para mobilizar as aprendizagens e desenvolvimento das crianças, a partir dos portefólios e registos colocados nas paredes da sala, uma vez que “a documentação pedagógica [tem] potencial para revelar um processo dinâmico de crescer no aprender, integrado com o crescer no ser” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p. 123) e “tornar a prática e a aprendizagem visíveis e sujeitas à interpretação, à análise crítica e ao diálogo” (Moss, 2012, sp) entre todos os intervenientes.

Relativamente às dificuldades sentidas em envolver as famílias, a educadora A (2021), salientou que “(...) tenho sido uma privilegiada em termos de trabalho com as famílias, nunca tive assim, em 20 de prática, nunca tive assim nenhuma dificuldade extrema (...)”,

porém, destacou haver famílias mais participativas do que outras. A educadora B (2021) referiu ter várias, refutando que “(...) nós educadoras não podemos descurar atrás dessas dificuldades (...)”, sendo importante ir documentado as dificuldades que vão surgindo, o que não resultou e o motivo pelo qual não foi um sucesso, evidenciando que é preciso “(...) conquistar cada criança e cada família, é óbvio que vamos tentando, muitas vezes por tentativa e erro (...)” (Educador B, 2021).

Assim, para colmatar as dificuldades que possam surgir, a educadora A (2021) destacou a necessidade de se “(...) criar uma relação forte, de confiança e empatia (...)”, mas também, uma boa comunicação de ambas as partes, já que como nos refere Morgado e Pedro (2022), aumenta uma “(...) compreensão do papel e expectativas de cada um” (p.37). A educadora B deu mais ênfase a situações vividas no momento que foi feita a entrevista, nomeadamente, as reuniões não serem realizadas presencialmente, referindo a necessidade de começarem a ser presenciais, na sala, para que as famílias consigam ter uma maior perceção do espaço onde as crianças passam o dia, observando alguma documentação que esteja exposta e o que isso contribui para a aprendizagem das crianças. Quanto às estratégias, e por ter estagiado numa altura de pandemia, houve várias restrições no contacto com as famílias, as educadoras precisaram de se reinventar, para conseguir envolvê-las à distância, sendo elas: “(...) pequenos trabalhos que se mandam para casa (...)” (Educadora A, 2021) que posteriormente eram expostos na sala para as crianças terem acesso e explorarem, como por exemplo, enfeites de natal, fotografias em família, entre outros. Através da *classroom*, onde “os pais conseguem ver semanalmente evidências de aprendizagens ao longo da semana, portanto, com vídeos, fotografias, com relatos da Educadora sobre o que é que fizeram, que aprendizagens estão a fazer, que projetos estão a desenvolver (...)” (Educadora A, 2021), conseguindo as famílias fazerem comentários também.

Já a educadora B, destacou os “(...) os meios informáticos que temos ao nosso alcance, através do whatsapp, através do representante de pais para tratar de aspetos mais organizativos, através dos atendimentos ao portão (...)” (2021), como também o projeto de “Leitura Vai e Vem” em família, em que todas as quartas-feiras, cinco crianças levam um livro para casa (trazendo-o de

O formulário é intitulado "Projecto de Leitura em Família: Leitura em Vai e Vem" e inclui campos para "Nome" e "Data". Abaixo, há uma tabela com três colunas: "Título do Livro:", "Quem escreveu:", e "Quem contou a história:". Cada coluna tem sub-títulos: "Escreva o nome do livro (a história começa assim...)", "Escreva o nome do autor (a história começa assim...)", e "Escreva o nome do leitor (a história começa assim...)". Abaixo da tabela, há um campo para "Pode ser feita para registar o nome e o endereço dos pais e o seu telefone" e um campo para "Conte a história e pode ser feita para registar o nome". No canto inferior direito, há um campo para "Data da leitura".

Figura 4 - Registo do Projeto de Leitura "Vai e Vem"

volta segunda) e um instrumento de registo (Fig.4). Este instrumento servia para as crianças, com o apoio das famílias, ilustrarem a parte da história que mais gostaram, como começou e terminou; registar palavras novas que aprenderam e o seu significado e, recontar a história aos pais para registarem. Posteriormente, partilhavam com o grande grupo o que leram, fazendo um breve resumo da história. Este documento era depois colocado no portefólio, no separador do trabalho com as famílias.

Como já referido, por estagiar durante a pandemia, o contacto com as famílias foi o mais afetado, por não poderem entrar nas instituições, sendo um dos maiores constrangimentos sentidos pelas educadoras cooperantes, o que obrigou à descoberta de novas estratégias para manterem a proximidade e o envolvimento no quotidiano.

Nesta continuidade, ambas as educadoras começaram a envolver as famílias à distância, a partir de desafios que enviavam para casa e que retornavam às salas, explicitando sempre o que pediam e a importância da sua participação, envolvendo as crianças em todo o processo. Uma outra estratégia, eram as reuniões, apesar de serem à distância, ambas as educadoras tentavam transmitir às famílias o que era feito, de que forma, apoiando-se por vezes em fotografias e vídeos.

2. Contexto – Creche

2.1 Caminho até chegar à questão a investigar: Como tudo começou?

Quando iniciei o estágio em creche, sentia-me nervosa, por estagiar pela primeira vez num contexto de educação de infância, por estarmos a atravessar uma pandemia e, consequentemente, haver muitas restrições, mas também, por ter de decidir num prazo de semanas, qual o tema a investigar. No entanto, havia algo que tinha a certeza, uma das temáticas que sempre me interessaram, dizia respeito ao envolvimento das famílias, querendo aprender como trabalhar com estas e qual o papel que o educador pode e deve adotar.

A partir do momento em que soube que tinha uma data-limite para entregar o tema que queria abordar, comecei a apontar possíveis questões de investigação relacionadas com o trabalho com as famílias. Na primeira semana, questionei a educadora sobre o trabalho que costuma fazer com as famílias, que estratégias utiliza, tendo destacado alguns exemplos. Notemos a seguinte nota de campo:

Nota de campo – 13 de nov. 2020

Terminei a minha primeira semana de estágio, apesar de nervosa, após o feedback positivo por parte da educadora, fiquei mais calma, apesar de ter consciência que ainda tenho muito a aprender. Uma das coisas que mais conversámos, foi acerca do trabalho com as famílias, tendo partilhado comigo algumas das coisas que já tinha feito (convidar os pais a irem ler uma história; um pai que era pasteleiro foi convidado e fazer bolos com as crianças; uma mãe que era chinesa, foi convidada a ir ensinar algumas palavras em cantonês, ...)

Questionei também os obstáculos que a pandemia trouxe para os contextos, tendo refletido comigo que foram vários e tem sido uma constante adaptação.

Nesta continuidade, refleti com a educadora sobre o tema que queria abordar e a dificuldade em delinear uma questão, tendo a mesma aconselhado a refletir sobre o que pretendia aprofundar, focando-me nesse aspeto. Posteriormente, numa das aulas da unidade curricular de seminário de investigação, conversei com uma das professoras sobre a mesma situação, salientando a minha curiosidade e o facto de querer compreender, como é que se poderia continuar a envolver as famílias no quotidiano educativo em tempo de pandemia. Foi-me sugerido investigar a documentação pedagógica e como é que esta poderia ajudar a envolver as famílias.

Após ter definido o que queria investigar, comecei a ser mais crítica na minha observação, bem como a pesquisar artigos sobre a documentação pedagógica e formas de envolver as famílias em educação de infância. Seguidamente analisei a organização e os conteúdos dos portefólios das crianças, por serem um instrumento que “através da documentação recolhida e analisada, permitem “reviver” experiências e promovem uma base para a discussão das aprendizagens” (Marques, 2018, p. 55), tendo observado um subcapítulo direcionado para o trabalho dinamizado com as famílias, incluindo várias atividades realizadas em parceria, inclusive propostas divulgadas durante o período de confinamento.

Por opção da educadora, os portfólios são enviados para casa no final do ano letivo, para que as famílias, juntamente com as crianças, possam ver em conjunto o percurso das mesmas. A Educadora A, refere que

no final do ano vão levar para casa para que possam ver o percurso da criança no ano letivo. Acaba por ser interessante, tenho tido um feedback muito positivo dos portfólios, porque, principalmente na creche, eu ponho tudo dentro de micas, já com o objetivo que eles possam manusear com os filhos e é interessante que os pais dizem que eles gostam imenso de ver, que está ao acesso deles lá em casa, que eles de vez em quando pegam e vão folheando (2021).

Nota de campo – 9 de dez. 2020

Quando pedi à educadora para ver os portfólios, a mesma esteve comigo a vê-los e a explicar como os tinha organizados e o que pretendia com os mesmos. Referiu que os portfólios têm de espelhar as aprendizagens das crianças, estando escrito quais as aprendizagens e dificuldades, reforçando sempre a parte positiva, ou seja, o que a criança já consegue e o que está em fase de aquisição.

Paralelamente comecei também a delinear o que poderia dinamizar para envolver as famílias, o que propor, como fazê-lo e como utilizar a documentação pedagógica, tendo a educadora sugerido algumas atividades que poderiam ser propostas.

Nota de campo – 16 de dez. 2020

Na hora indireta, quando fizemos o balanço da semana, a educadora questionou-me que atividades gostaria de dinamizar quando regressasse ao contexto em janeiro, tendo referido que gostava de fazer o cantinho das famílias, por estar relacionado com o meu tema e por não haver nenhuma presença das famílias na sala, tendo ficado combinado que em janeiro, planeávamos como iria ser feito.

Como referido na nota de campo, a proposta a fazer às famílias era que as mesmas participassem com os seus filhos/as na construção do “Cantinho das Famílias”. Seria enviado para casa material (cartolina) e solicitado a cada família que colasse uma fotografia, escrevesse uma frase que a caracterizasse, ilustrando depois a folha a seu gosto, em conjunto com os filhos/as. Esta proposta não chegou a ser realizada, por se ter entrado de novo em período de confinamento.

2.2 Álbum das Famílias

Quando regressei ao contexto de creche, para o segundo momento de estágio, ia um pouco apreensiva, por não ter conseguido colocar em prática a intervenção planeada no primeiro momento de estágio, devido ao segundo confinamento decretado. Todavia, na primeira semana, a educadora na hora indireta, partilhou comigo que estava à espera que regressasse para planearmos em conjunto uma atividade para envolver as famílias.

Nota de campo: 11 de out. de 2021

Quando regressei ao estágio, a Educadora conversou comigo sobre fazermos em conjunto algo para envolvermos as famílias na sala, assim, pensámos construir o álbum das famílias. Quando concluído, fica à disposição na sala para as crianças o poderem manusear e explorar.

Neste sentido, decidimos construir o **Álbum das Famílias**, por não haver um elemento de proximidade familiar na sala. Começámos por escrever um pequeno texto, que ia ficar na primeira página do álbum (Fig. 5) e duas mensagens que iriam ser colocadas no saco das surpresas (Apêndice 5, Fig. 6 e 7): a primeira, desafiava as famílias a participarem no projeto, de forma a valorizar relação escola/família, e, a segunda, incluía sugestões sobre o que poderiam fazer no álbum, ficando ao critério de cada família o que queriam partilhar, como queriam decorar, salientando que o trabalho só faria sentido se fosse elaborado em conjunto com as crianças.

Delineámos também as intencionalidades: proporcionar a presença na sala de referências familiares; promover o envolvimento e colaboração das famílias, e, potenciar um trabalho conjunto entre as crianças e as suas famílias, por “(...) a comunicação e as conexões entre o mundo familiar da criança e o mundo da creche,

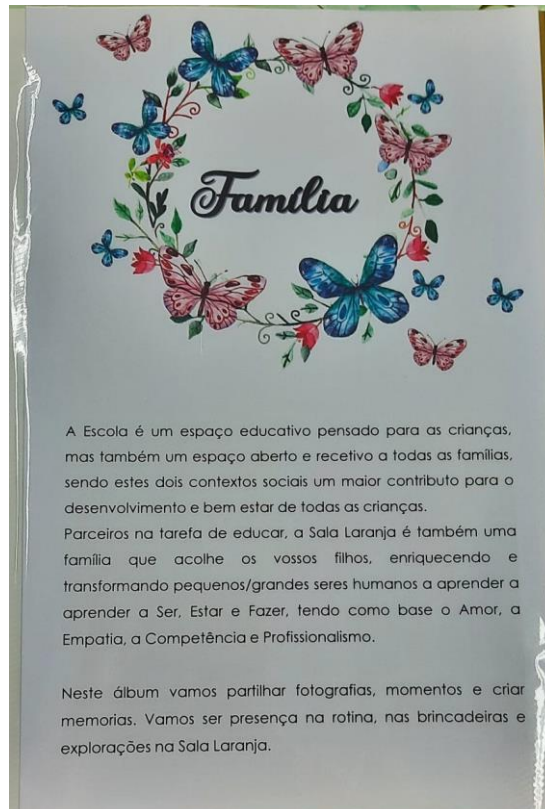


Figura 5 - Mensagem para as famílias no álbum

[são capazes] de ampliar as aprendizagens das crianças” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 122).

Posteriormente, partilhámos com as crianças que, todas as semanas, cada uma iria levar para casa o álbum. Mostrámos o álbum (Fig.8 e 9) e explicámos para que servia e o que poderia ser feito. Foi referido que cada vez que um amigo/a trouxesse o álbum, ia ser mostrado ao restante grupo. Quando terminado, ficaria na sala para que todos tivessem acesso e o pudessem ver sempre que desejassem.



Figura 8 e 9 - Álbum das Famílias

Nota de campo: 20 de out. de 2021

Na hora da manta, mostrámos ao grupo o álbum que iam levar para casa. Depois da sesta, enquanto nos preparávamos para ir lanchar, a Educadora perguntou às crianças o que é que estava no saco das surpresas (que a auxiliar tinha na mão) tendo o F. (2 anos) respondido “um livro”. De seguida, a auxiliar tirou o álbum do saco e mostrou a todos.

Este tipo de propostas possibilita às crianças manterem um contacto próximo com as suas famílias, por terem na sala algo que lhes é próximo e familiar, sendo importante serem promovidos projetos deste género, principalmente nesta faixa etária (0-3 anos). Post & Hohmann (2003) corroboram com esta ideia, mencionando que “as crianças pequenas adoram fotografias de si próprias e das suas famílias. Tocam, olham e, se já conseguirem falar, dizem o nome das pessoas que estão a ver enquanto associam as imagens nas

fotografias aos entes queridos que representam” (p.113).

Para a educadora cooperante A, este tipo de projetos é muito importante, tendo na entrevista afirmado que o álbum permite às famílias que “(...) estejam presentes no dia a dia nas brincadeiras dos seus filhos, de ponte assente que aquele álbum se estiver na sala, as famílias também estão lá dentro com eles (...)” (Educadora Cooperante A, 2021).

No entanto, por o álbum ter demorado mais tempo que o previsto a ser executado, não consegui estar presente para observar a sua apresentação por cada criança, mencionando o que tinha sido feito, as reações de todos os presentes, o feedback por parte das famílias. Assim, para colmatar este constrangimento, semanalmente, a educadora enviava-me fotos (Fig.10) do álbum, partilhando que as crianças revelavam alegria quando apresentavam o que tinham feito com as suas famílias, indicando quem estava nas fotografias. Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) citam que as crianças ao mostrarem a sua família, estão a mostrar aos “(...) outros esta base fundamental da sua identidade, [começando] a reconhecer que outras crianças também têm a sua família” (p.20).



Figura 10 – Registo de uma das famílias no álbum

Nota de campo – 2 nov. 2021

Recebi hoje o primeiro feedback por parte da educadora acerca do álbum. A primeira criança a levar para casa foi o D. (2 anos), e, quando levou de volta para a sala, disse aos amiguinhos quem estava nas fotos e ficou muito feliz quando bateram palmas.

A educadora referiu também que quando o álbum tivesse finalizado, dizia-me para ir à instituição ver.

Conforme as crianças traziam o álbum de casa, a educadora fazia registos fotográficos, da sua apresentação, partilhando depois na plataforma *classroom*, dando feedback às famílias. Esta estratégia, com o apoio de fotografias, permitiu dar uma maior visibilidade ao que as crianças faziam, por ser “um registo visual que inspira reflexão sobre o acontecido, possibilitando a quem não esteve presente, conhecer determinados factos” (Barbosa & Horn, 2008, p.110), reforçando, com legendas, o que as crianças verbalizavam quando estavam a apresentar.

Propostas deste género, promovem uma maior participação por parte das famílias, aumentando o seu envolvimento, por se sentirem presentes no quotidiano educativo. A criança ao observar que existe uma relação próxima entre o educador e a sua família, irá sentir que está num ambiente seguro, num “(...) ambiente que pode confiar que vale apenas aprender” (Mata & Pedro, 2021, p. 6).

Nota de campo – 4 de março 2022

Esta semana enviei mensagem à educadora a perguntar se podia ir à instituição ver o álbum. No dia 4, fui de manhã para a instituição, tendo estado a manhã com a educadora e o grupo.

Por o álbum já estar na sala (na área da casinha) perguntei à educadora se as crianças o manuseavam muito, tendo a mesma referido que sim e que cada vez que viam o álbum, diziam quem estava nas fotografias, quer fosse da sua família, quer também das restantes crianças da sala.

Enquanto lá estive e folheava o álbum, a R. (2 anos) veio ter comigo e começou a dizer os nomes dos amiguinhos que estavam nas fotografias, como também, o seu e o dos pais.

Como referido na nota de campo, na sala, enquanto folheava o álbum, algumas crianças

aproximaram-se de mim e começaram a apontar para os elementos familiares presentes, referindo quem eram. Aproveitando este momento, questionei se tinham gostado de fazer a atividade, o que tinham feito e com quem.

Considero que esta intervenção foi bem-sucedida, todas as famílias da sala foram envolvidas e participaram na proposta, como resultado da educadora mostrar verdadeiro interesse na sua participação e da mesma ter sido reforçada explicitamente por escrito no álbum, nomeadamente quanto ao apoio ao desenvolvimento das crianças. Também a relação de confiança e envolvimento construída com as famílias desde o ano anterior, foi um dos aspetos determinantes no sucesso deste desafio.

As crianças revelaram também interesse e entusiasmo, tendo sido o feedback positivo.

Mesmo com alguns constrangimentos, nomeadamente o atraso na execução do álbum, não conseguir estar presente quando era apresentado e não poder conversar com as famílias, sobre a sua opinião acerca deste tipo de atividade, houve fatores positivos, como adquirir uma nova estratégia para envolver as famílias; reconhecer a importância do trabalho em equipa, pois pude contar com o apoio da educadora em transmitir-me o que ia acontecendo, uma vez que “o pessoal da creche tem de funcionar como uma equipa, que trabalha e procura em conjunto criar as condições ideais de atendimento às crianças” (Figueira, 1998, p.70).

Foi também muito importante apreciar a forma como todas as famílias se envolveram, como decoraram o álbum e participaram na experiência, mostrando interesse e envolvimento. Como referi anteriormente, importa, também, referir a forma calorosa e carinhosa como a educadora recebe as famílias em todos os momentos que se cruzam, como destaca o Manual Processos-Chave da Creche (2010) “um dos aspetos mais importantes é o relacionamento e o respeito que os colaboradores mantêm e demonstram para com a família e a sua criança” (p.38), ajudando assim fortalecer uma relação próxima e de confiança.

Em síntese, a intervenção em creche permitiu-me conhecer uma nova estratégia de envolver as famílias no quotidiano educativo, mas também, promover a sua participação, tendo sido esses os dois principais objetivos com a proposta do álbum. Consegui também adquirir uma melhor compreensão da importância da documentação pedagógica e como esta é utilizada, uma vez que, semanalmente, quando o álbum regressava à sala, a educadora fazia um retorno às famílias, a partir de registos fotográficos e anotação dos diálogos que ocorriam, existindo um feedback do que era feito.

3. Contexto - Jardim de Infância

Quando iniciei o meu estágio em jardim de infância, sentia-me mais confiante, por já ter a minha questão de investigação delineada, a observação estar mais minuciosa e “treinada”, e ter um maior rigor e cuidado com os meus registos diários, principalmente, quando havia algum momento relacionado com o trabalho com as famílias, ou, alguma interação mais direta da minha parte com as mesmas.

Desde o início, tentei recolher o máximo de informações que fossem pertinentes para o relatório, inclusive, quais os projetos que poderia desafiar às crianças, que promovessem a participação das suas famílias, pretendendo compreender como é que a documentação pedagógica poderia impulsionar um maior envolvimento. Contudo, inicialmente, senti uma maior dificuldade em aproximar-me das famílias, por não existir um contacto diário como tinha no contexto de creche, no entanto, no decorrer do estágio, e, da documentação que fui construindo ao longo dois projetos realizados, comecei a construir uma relação com as mesmas à distância.

Tal como na creche, umas das primeiras coisas que fiz foi consultar os portefólios, com o propósito de observar como estavam construídos, tendo notado um separador dedicado aos trabalhos dinamizados com as famílias. Enquanto os folheava, a educadora partilhou comigo que os portefólios iam para casa no fim de cada período letivo, para que fossem vistos pelas famílias e as mesmas partilhassem a sua opinião, mas, enquanto estagiei, não houve nenhuma partilha.

Perguntei também qual o principal meio de comunicação entre a educadora e as famílias tendo sido referido que no momento, devido às restrições implementadas, o contacto era maioritariamente feito por troca de emails, e, quando solicitado por alguma das partes, era marcado atendimento presencial, acontecendo muito raramente.

3.1 Reuniões de pais

A reunião de pais é um momento em que os educadores dão a conhecer a sua prática, partilhando as suas intencionalidades, relatando momentos vivenciados pelas crianças, as suas conquistas e aprendizagens, através de vídeos, fotografias e registos escritos. Costuma também ser uma das estratégias para envolver as famílias, sensibilizando-as para a relevância da sua participação, todavia, isto só o é possível quando as reuniões são pensadas e organizadas atempadamente, como defende Matos (2012)

o maior ou menor sucesso das reuniões de pais resulta muito da forma de organização e condução das mesmas pelos profissionais, mas resulta sobretudo do clima institucional e da conceção dominante sobre a sua participação, como sujeitos de direito e dever (p.50).

A primeira reunião que assisti, a partir da plataforma zoom, decorreu no dia 15 de abril de 2021, tendo sido a segunda reunião do ano letivo. Atempadamente, a educadora conversou comigo sobre como a iria preparar e quais os conteúdos a serem abordados, tendo posteriormente, enviado um documento com a sinopse dos temas que iam ser debatidos e a sua ordem, sendo eles: Informações de carácter organizativo; Atividades a decorrer no 3º período, a minha intervenção, e, informações de carácter curricular: projetos de grupo; articulação curricular; projeto de leitura a par, entre outros.

Refletimos como preparar uma reunião e como isso acontecia antes da pandemia, mencionando que fazia uma apresentação em *powerpoint* com fotografias/vídeos de vivências educativas/curriculares, sempre apoiadas com fundamentação teórica, para auxiliar a educadora no seu discurso e documentar visualmente o que tinha sido realizado com as crianças, dando assim uma maior visibilidade ao trabalho pedagógico desenvolvido. Neste momento, refleti também sobre a documentação pedagógica e como esta pode ser utilizada nas reuniões de pais, não só para mobilizar o que foi feito, como também, para envolver as famílias, uma vez que ao mostrar as vivências das crianças, irá despertar um maior interesse e curiosidade por parte de quem está a ver, por compreender quais as intencionalidades e objetivos das diferentes atividades e propostas.

Assim, na primeira reunião que estive presente, tive oportunidade de apresentar às famílias (das 15 presentes) os dois projetos que iria dinamizar com as crianças, referindo que o seu envolvimento seria solicitado ao longo do processo, agradecendo antecipadamente a sua participação. Sintetizei os projetos, um que envolve a construção de um livro sobre a rotina educativa/curricular da sala azul e outro acerca das profissões de cada um dos pais, tendo como objetivo, promover um trabalho articulado entre a equipa, as crianças e as famílias.

Observei que no geral as famílias foram recetivas ao que ia sendo partilhado. No que respeita à minha intervenção não colocaram questões, mas foram feitas algumas à educadora, como por exemplo, o que de negativo o confinamento trouxe às crianças e qual o impacto que isso teve na destreza física e motricidade global, tendo a mesma transmitido que sentiu algum retrocesso em algumas das aprendizagens que já estavam adquiridas.

No final da reunião (que decorreu aproximadamente durante uma hora), refletimos sobre a minha intervenção, tendo as duas concordado que tinha corrido bem. Conversámos também sobre conteúdos abordados, por ser importante para mim, enquanto futura docente na área de educação, compreender como nos devemos dirigir às famílias, tendo observado a forma como a educadora articulava a teoria com a prática, dando como exemplo, a disposição dos materiais e os que estavam mais ao alcance das crianças e o motivo, a importância de existir uma parceria entre a escola e as famílias, por ambas se completarem, dando sugestões de algumas atividades que podem ser feitas em casa, nomeadamente, a leitura de uma história, ver um filme em família e fazer jogos.

Porém, ao contrário das outras reuniões, não se apoiou em registos elaborados pelas crianças, tendo apenas destacado alguns projetos que tinham sido feitos e outros que estavam em construção, referindo como surgiram e alguns comentários das crianças em relação aos mesmos. Considerei a reunião pouco dinâmica, pois, teria sido mais interessante se tivessem sido partilhados alguns registos fotográficos, para que as famílias pudessem ter uma maior perceção daquilo que estava a ser dito, uma vez que, esta forma de documentar fornece informações e suscita emoções (Malavasi & Zoccatelli, 2013) aos presentes.

Nota de campo: 15 de abril de 2021

Assisti à minha primeira reunião do contexto de jardim de infância, tendo participado no final. No decorrer da reunião, fui observando o que a educadora dizia e como transmitia a informação, ficando atenta às expressões dos pais, como também, ao que diziam quando participavam.

Quando chegou a minha vez de falar, sentia-me muito nervosa e a tremer, com receio de não conseguir transmitir corretamente o que queria, felizmente correu bem e senti-me mais confiante para voltar a falar com as famílias assim que houvesse outra

Para além desta reunião, estive presente na última do ano letivo, no dia 15 de julho, pelas 18h, para apresentar às famílias um dos projetos que tínhamos realizado em parceria (o das profissões), uma vez que o outro (livro sobre as rotinas) já tinha sido enviado para casa. Com o apoio da educadora cooperante, elaborei um *powepoint*, que começava com um slide sobre a importância do trabalho com as famílias e a sua participação, quais os motivos que levaram à escolha do projeto, as várias fases do seu desenvolvimento, registos fotográficos da apresentação do teatro dinamizado, e, por fim, um slide com a

opinião das crianças sobre o que para elas significava a família.

Durante a apresentação, fui partilhando as emoções que fui observando nas crianças no decorrer do projeto, como alegria, algum nervosismo e frustração quando sentiam dificuldades com alguma tarefa, e como as ultrapassaram. Reparei que à medida que ia falando, as famílias presentes mostravam alegria, tendo posteriormente questionado se tinham gostado deste projeto, tendo tido um feedback positivo.

Infelizmente, estavam pouquíssimas famílias presentes (6), o que no momento me deixou um pouco desanimada, tendo partilhado esse sentimento com a educadora, no final da reunião, por não compreender o motivo de estarem ausentes tantos pais. A mesma referiu que algumas avisaram que não iam conseguir estar presentes, por incompatibilidade de horários ou porque tinham outros compromissos, mas que, por vezes, estas situações podem acontecer e devemos dar o nosso melhor relativamente aos que estão.

Porém, quando expus esta situação numa aula da unidade curricular de seminário de investigação, a professora ajudou-me a refletir sobre quais os motivos que poderiam ter levado a uma pouca adesão, sendo elas: as reuniões serem sempre dinamizadas da mesma forma, podendo tornarem-se “(...) rotineiras na forma e conteúdo e fracas na comunicação mútua (...)” (Mata & Pedro, 2021, p.72), resultando em poucos ou nenhuns benefícios; não existir um momento lúdico, como por exemplo, a realização de um jogo; ser feito pela plataforma zoom, entre outras coisas.

Assim, comecei a questionar-me sobre o que poderia ter sido feito para que houvesse mais pessoas presentes, nomeadamente, ter sugerido à educadora as crianças fazerem um convite e/ou participarem na reunião, uma vez que, ao ser-lhes dado a oportunidade de fazerem parte do “(...) planeamento, como durante a reunião, por exemplo, ao informarem os seus pais sobre as suas realizações, os seus trabalhos e interesses.” (Mata & Pedro, 2021, p.73) contribui para que a curto e longo prazo, exista uma maior adesão às reuniões por parte das famílias.

Outra sugestão que poderia ter dado, era tentar saber se seria possível a reunião ser presencial, dando como hipótese, o exterior da sala, ou seja, na zona do recreio, com a devida distância, para que fossem cumpridas as regras de contingência.

Nota de campo: 15 de julho de 2021

Ao contrário da primeira reunião, nesta senti-me mais confiante para conversar com as famílias, não tendo ficado tão nervosa ao apresentar o powerpoint. Senti que as que estavam presentes gostaram do que foi feito, uma vez que fui sempre mostrando que a sua participação tinha sido importante e em que momentos foi posto em prática o que tinha pedido que fizessem.

Em forma de síntese, ter estado presente e participado nas últimas duas reuniões de pais do ano letivo corrente, permitiu-me superar algumas dificuldades, nomeadamente no que respeita à capacidade para falar para um grupo de pessoas; desenvolver a minha postura e linguagem pedagógica; produzir uma apresentação para as famílias. Ajudou-me também a refletir sobre os motivos da pouca adesão por parte das famílias a estes momentos mais formais, questionando o que podia ser feito de forma diferente, para que este constrangimento fosse superado.

Sendo assim, algumas estratégias que poderiam ser utilizadas, de acordo com Matos (2012) são: preparar a reunião antecipadamente, questionando qual a disponibilidade das famílias, dando algumas datas para escolherem; as crianças fazerem uma carta a convidarem para que estejam presentes; fazer uma síntese da reunião e enviar aos que não conseguiram estar presentes, o que não aconteceu em nenhuma das reuniões que participei, sendo algo a ter em consideração no futuro, uma vez que ao existir esse cuidado, as famílias que não estiverem presentes, irão sentir-se envolvidas, e, os canais de comunicação serão reforçados.

3.2 Uma semana na sala Azul

Procurando envolver e dar a conhecer às famílias o que as crianças faziam no quotidiano educativo, foi proposto construir um livro (Apêndice 6, Fig. 11 a 22) onde estivesse descrito o que tinha sido realizado no decorrer de uma semana, estando assinalado o nome da atividade, como nos preparámos, as aprendizagens adquiridas e quais as áreas de conteúdos exploradas.

Neste sentido, para planear a construção do livro, foi necessário passar por cinco fases: Questionar as crianças sobre o que se poderia fazer para apresentar às famílias; de seguida, planificar a semana que ia estar mobilizada no livro; planear que tipo de registos iam ser elaborados; depois de reunidos os registos das crianças, construí-lo, mostrar o produto final às mesmas, ouvir as suas ideias sobre o produto final, e, posteriormente levarem para casa para ser partilhado. Por fim, solicitar a opinião das famílias sobre o que foi enviado, colocando no final do livro uma folha para escreverem o seu parecer.

Nota de campo: 19 de abril de 2021

Na parte da tarde, reuni-me com as crianças e conversei sobre dois projetos que gostaria de dinamizar com eles que envolvesse as suas famílias, sendo uma delas relacionada com o que fazemos na sala azul. Após ouvir o que achavam dos projetos, questionei como poderíamos recolher a informação, tendo havido as seguintes sugestões:

J.P (5 anos) – Podemos tirar fotos e mandar;

L.R (5 anos) – Construir um livro com fotos e letras;

V. (5 anos) – Fazer projetos escritos;

I.R (5 anos) – Meter as coisas numa *pen* e dar aos pais;

M. (5 anos) – Gravar uma mensagem e enviar por telemóvel;

F.C (5 anos) – Fazer através do computador;

B.B (5 anos) – Fazer uma carta;

S.V (5 anos) – Colocar carinhas, para os pais referirem se gostaram ou não do projeto;

L.R (5 anos) – Fotos com descrição;

Como referido na nota de campo, considerei importante ouvir a opinião das crianças, questionando-as sobre o que poderíamos elaborar para partilhar com as famílias o que fazíamos na Sala Azul, tendo obtido várias sugestões. Este momento foi necessário para “criar condições para que as crianças se expressem, mas também para que os adultos oiçam o que têm para dizer, valorizando-as como pessoas com e de direitos” (Lemos, 2015, p.47), mostrando que a sua opinião tem importância.

Esta proposta (construir um livro) teve várias intencionalidades, de que destaco aquelas relacionadas com a temática em estudo: possibilitar às famílias adquirirem um maior conhecimento de alguns momentos vivenciados no contexto educativo, de uma forma mais detalhada, a partir de uma documentação visual, acompanhada por registos das crianças; promover uma maior proximidade entre as famílias e o contexto educativo, e, compreender qual a sua opinião acerca deste tipo de documentação, como também, envolver as crianças no processo, principalmente na comunicação entre escola-família, no sentido de partilharem o que fizeram e serem um elo de ligação com as mesmas.

No decorrer da semana e aquando da dinamização das atividades (Fig.23) planeadas, fui observando as várias interações que iam ocorrendo entre as crianças, quando interagiam entre pares e como se ajudavam mutuamente (Fig.24). Tentei também ter sempre um diálogo ativo com as crianças, questionando se estavam a gostar, observando o que iam fazendo e como, e se revelavam interesse no que tinha sido proposto, tendo sido o

feedback positivo.



Figura 23- Leitura da história, uma das atividades mobilizadas no livro



Figura 24 - Interação entre pares - Criança mais velha a ajudar uma mais nova

Nota de campo: 14 de maio de 2021

Hoje estivemos a explorar a técnica do sopro, mas para conseguir observar melhor o que as crianças faziam, fui chamando duas a duas para fazer a atividade. Enquanto iam perguntando que cores iam utilizar, ocorreu o seguinte diálogo:

B.B: S. tens aqui estas cores, com esta ampulheta, tiras dos frascos as cores que queres e colocas nas folhas, mas tens de colocar pequenas gotas, para depois soprares, olha, vou fazer para tu veres.

Neste momento, pude observar uma criança mais velha preocupada em ajudar a mais nova, exemplificando como era para fazer.

Como produto final, o livro ficou composto por 11 páginas, sendo a primeira a capa com um poema de Lourdes Custódio, a segunda página continha uma mensagem para as famílias, referindo a importância da educação pré-escolar e o trabalho entre escola-família e as seguintes, continham: o nome da atividade, como nos tínhamos preparado, o que foi aprendido e quais as áreas de conteúdo trabalhadas, acompanhada com os registos feitos pelas crianças. Todas as atividades dinamizadas diziam respeito a cada dia da semana, por todos os dias termos feitos coisas diferentes, mas todas interligadas entre si., ou seja, a partir da leitura da história do Grufalão, planeei várias propostas.

Por exemplo, uma das atividades foi a exploração da técnica do sopro, em que em pares,

auxiliava as crianças, explicando em que consistia e como se fazia, tendo algumas referido que já tinham feito. Outra atividade foi a ilustração da sessão de movimento, em que as crianças desenharam a parte que mais gostaram e uma outra, dizia respeito a uma experiência que explorámos em grande grupo.

Todas as crianças participaram nas atividades propostas para o livro, tendo sido maioritariamente feitas em grande grupo, à exceção da técnica do sopro. No final, com a ajuda da auxiliar, compilámos o livro, para que as crianças levassem para casa e juntamente com a família, vissem juntos.

Nota de campo: 7 de junho de 2021

Depois de almoço, reuni-me com as crianças no hall de entrada da instituição e mostrei-lhes o resultado final do livro que tínhamos construído com as atividades implementadas no decorrer de uma semana. Relembrámos o que tínhamos feito e dei a cada um o seu respetivo livro, tendo dito que iam levar para casa para verem com os pais.

Algumas crianças questionaram-me se teriam de voltar a trazer o livro, ao qual disse que não, que era deles e que ficava em casa, e, que um dia mais tarde, quando fossem mais crescidos, podiam voltar a ver e recordar-se de alguns momentos vivenciados no Jardim de Infância.

As primeiras crianças a regressarem a casa, observei que deram com muita alegria os livros aos pais.

Este projeto, além de ter dado visibilidade ao que foi realizado no contexto educativo, permitiu comunicar com as famílias através de um registo diferente, conhecer a sua opinião acerca das atividades, tendo muitas dado ênfase à importância destas, na folha de registo enviada para o efeito. A maioria referiu que a pandemia originou várias complexidades, que sentiam saudades de poder acompanhar os filhos/as até as salas e que estas atividades contribuíram para se sentirem mais confortáveis e envolvidas no processo educativo das crianças, como podemos comprovar nos seguintes testemunhos:

Na minha opinião, concordo que esta cooperação entre escola e pais, ajuda a compreender melhor o dia-a-dia do meu filho, bem como métodos de ensino, e o seu grau de aprendizagem. Diria que nesta altura e com o distanciamento que vivemos, é essencial

esta proximidade entre pais e escola. (Pais do F.C, 2021);

É sempre importante qualquer tipo de contacto da escola com a família, especialmente no contexto de pandemia que eleva a importância de qualquer tipo de registo das atividades elaboradas pelos nossos filhos. Instrumentos organizados como o livro que veio para casa são uma mais-valia, pois encontra-se muito bem estruturado, permitindo aos pais ter conhecimento do que os filhos fizeram/aprenderam e compreenderem o processo para a aquisição de novas aprendizagens (Pais da F.G, 2021).

Apesar das restrições e de não se poder fazer um trabalho mais próximo com as famílias, é importante que as mesmas se sintam incluídas no dia a dia dos seus filhos/as, tentando encontrar estratégias para as incluir à distância. Como referiram os pais do F.C, o livro ajudou-os a terem uma maior perceção daquilo que é vivenciado, destacando ser necessário haver uma maior proximidade com as famílias por não puderem entrar na instituição, tendo tal sido referido também pelos pais da F.G.

O facto de ter solicitado a opinião sobre o livro realizado pelas crianças, permitiu-me compreender quais as maiores necessidades que as famílias sentiam, tendo sido referido pela maioria a falta de contacto mais direto com a escola. Neste sentido, Silva et al (2016) referem que

um diálogo que facilite relações de confiança mútua permite aos pais/famílias expor as suas opiniões, expectativas e dúvidas e ser esclarecidos sobre as opções tomadas pelo/a educador/a. Para além disso, permite ao educador/a compreender melhor os contextos familiares das crianças do seu grupo e adequar a sua intervenção educativa (p.19).

Outro testemunho foi:

Gostámos muito do “simples livro”. A Ana Raquel classificou-o como “simples”, mas em nossa opinião é muito enriquecedor para o R. Já tínhamos ouvido falar de algumas atividades que lá estão registadas. O R. relatou-as com grande entusiasmo e com um brilho nos olhos, e, esta semana, quando chegou com o livro a casa, contou tudo novamente, o que revela que a Ana Raquel escolheu o caminho correto para levar os meninos à descoberta de “novos mundos”. Além disso, aprenderam a trabalhar em equipas, a conhecerem as suas capacidades, a desafiarem-se a si próprias. Em nossa opinião, estas atividades são uma mais-valia para os meninos que a brincar a brincar estão à descoberta do meio que os rodeia. E nada melhor do que aprender a brincar! E a crescer (Pais do R.S, 2021).

Já os pais do R.S, sentiram que as atividades mobilizadas no livro foram enriquecedoras para aquisição de novas aprendizagens, destacando já ter conhecimento de algumas por o

filho já ter partilhado o que tinha feito, tal como nos refere Silva et al (2016)

As experiências que a criança realiza no jardim de infância têm, também, influência nas relações familiares, pois o que criança transmite em casa sobre o que faz e aprende é motivo de conversa com os pais/famílias, o que facilita as relações familiares, contribuindo para o interesse dos pais/famílias em participarem no processo educativo desenvolvido no estabelecimento educativo (p.28).

Em suma, este projeto permitiu-me desenvolver um ambiente de participação das crianças, proporcionando um “contexto de aprendizagem onde se aprende a aprender” (Mendes, 2005, p.12) de forma lúdica e holística. Adquiriram várias competências, desafiando os seus saberes, criando oportunidades “de se tornarem curiosas e de descobrir as respostas para as suas perguntas” (Helm & Beneke, 2005, p.14) para que possam considerar o contexto educativo um local onde aprendem e o consideram interessante.

Fez-me refletir sobre a necessidade de o educador readaptar-se às situações que vão ocorrendo, sendo necessário descobrir novas estratégias e alternativas para superar os constrangimentos sentidos, para que todos os envolvidos (crianças, famílias) não sejam prejudicados. Refleti ainda sobre as várias formas de comunicar com as famílias, tendo por base a documentação pedagógica, a importância de solicitar a opinião das mesmas, uma vez que ao fazer isso, o educador mostra apreciação pelas suas ideias e opiniões, tal como refere Silva et al (2016) “(...) são também uma informação relevante, que pode ser obtida através da anotação de conversas informais, ou recorrendo a instrumentos mais organizados e estruturados, tais como entrevistas ou questionários” (p.14), tendo consideração por algumas das sugestões mencionadas pelas famílias para futuros projetos.

3.3 As Profissões dos Pais da Sala Azul

Entre o contexto de Jardim de Infância e as famílias, é necessário existir uma relação em que as crianças se depararem com um quadro de referência que articule os diferentes espaços em que vivem as suas experiências (casa, passeios, descobertas participadas com a família, as vivências do jardim de infância...). Ou seja, o que é vivenciado, deverá ser marcado pelas relações com as pessoas e das pessoas entre si, construindo uma parceria entre os dois contextos em que estão inseridas (família e escola), uma vez que, as “parcerias caracterizam-se pela confiança e respeito mútuos e incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças em que

todos os envolvidos têm um interesse comum e promissor” (Post & Hohmann, 2003, p.327).

Neste sentido, numa das reuniões da manhã, ao conversar com as crianças sobre as profissões dos pais, observei que uma grande parte desconhecia a profissão que os pais exerciam, e outras, sabendo descrever o trabalho dos pais, não sabiam nomear a profissão. Notemos a seguinte nota de campo:

Nota de campo: 15 de abril de 2021

Na reunião da manhã começámos a falar sobre as profissões dos pais, tendo ocorrido o seguinte diálogo:

R: O meu pai trabalha com jornais

Estagiária: Se o pai trabalha com jornais, qual é a profissão?

L: É jornalista

Estagiária: Muito bem, e o que é que o teu faz M.?

M: O meu pai trabalha no equador (é preparador físico)

Estagiária: E os teus pais V., sabes qual é a profissão?

V: O meu pai é informático e a minha mãe ensina pessoas a usa óleos essenciais, as vezes coloca em mim também (é consultora)

Assim, face ao interesse demonstrado pelas crianças e às dúvidas apresentadas, considerei que esta temática seria uma estratégia interessante de promover a participação e envolvimento das famílias à distância, contribuindo igualmente para aumentar os conhecimentos e a aprendizagem das crianças. Sugeri então ao grupo fazermos o projeto “As profissões dos Pais da Sala Azul”, tendo a sugestão sido aceite.

De seguida, questionei o que poderíamos fazer para recolher a informação necessária, uma vez que “Participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação e a concertação entre adultos e crianças são fundamentais (...)” (Tomás & Gama, 2011, p.3), tendo registado a seguinte nota de campo:

Nota de campo: 19 de abril 2021

Na parte da tarde, reuni-me com as crianças e conversei sobre dois projetos que gostaria de dinamizar com eles que envolvesse as suas famílias, sendo uma delas relacionada com as profissões. Após ouvir o que achavam dos projetos, questionei como poderíamos recolher a informação, tendo havido as seguintes sugestões:

M. (5 anos) – Por telefone, gravamos uma mensagem;

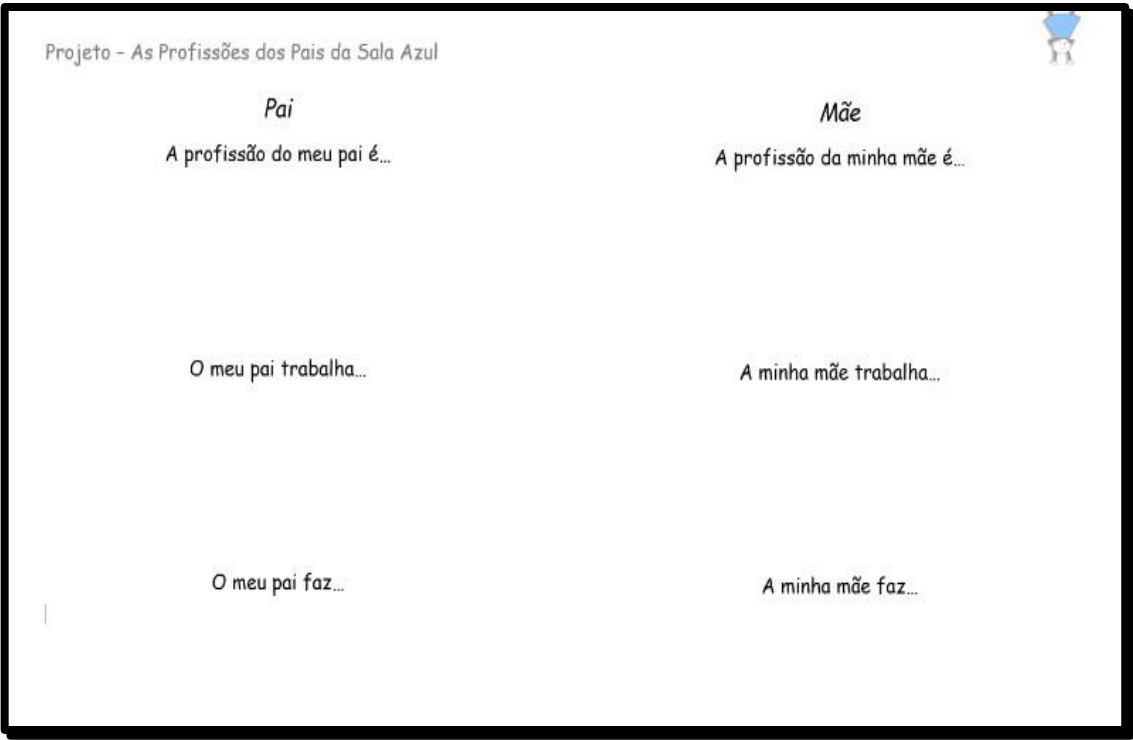
F.C (5 anos) – Através do computador;

L.R (5 anos) - Colar uma folha à outra, uma com a descrição dos pais sobre a profissão e a outra com desenhos;

B.B (5 anos) – Através de uma carta.

Após as sugestões das crianças, demos início ao projeto, tendo o mesmo passado por diferentes fases: Solicitar às crianças/família dados sobre as profissões, ficando a critério de cada uma como apresentá-las, sendo enviado um exemplo de registo (Fig. 25 e 26). Alguns pais preencheram as folhas de registo com fotografias, outros desenharam com os filhos a profissão e colocaram legendas e outros pais fizeram um vídeo a explicar a sua profissão. Por exemplo, os pais do G. (a mãe é assistente de bordo e o pai polícia no aeroporto) fizeram um vídeo fardados, fazendo um pequeno teatro de como é o seu dia a dia. Já os pais da B., gravaram-se a dizer qual a profissão que exerciam e a explicar o que faziam.

De seguida, foram apresentados ao grupo os dados recolhidos e construímos fantoches para representar os pais. Depois as crianças treinaram com a família, em casa, o texto sobre as profissões para ser dinamizado um pequeno teatro em que cada criança apresentava as profissões. Por fim, foi feita uma exposição no hall de entrada – “Vamos escrever uma legenda (frase) para conhecerem os nossos pais: Os Pais do(a)_____.”, tendo sido tirado uma fotografia da exposição para enviar às famílias, (Fig. 27).



Projeto - As Profissões dos Pais da Sala Azul

<i>Pai</i>	<i>Mãe</i>
A profissão do meu pai é...	A profissão da minha mãe é...
O meu pai trabalha...	A minha mãe trabalha...
O meu pai faz...	A minha mãe faz...

Figura 25 - Exemplo de registo - frente

Projeto - As Profissões dos Pais da Sala Azul

Ilustração Pai *Ilustração Mãe*

Nome: _____ Data: - - 2021

Figura 26 - Exemplo de registo - verso

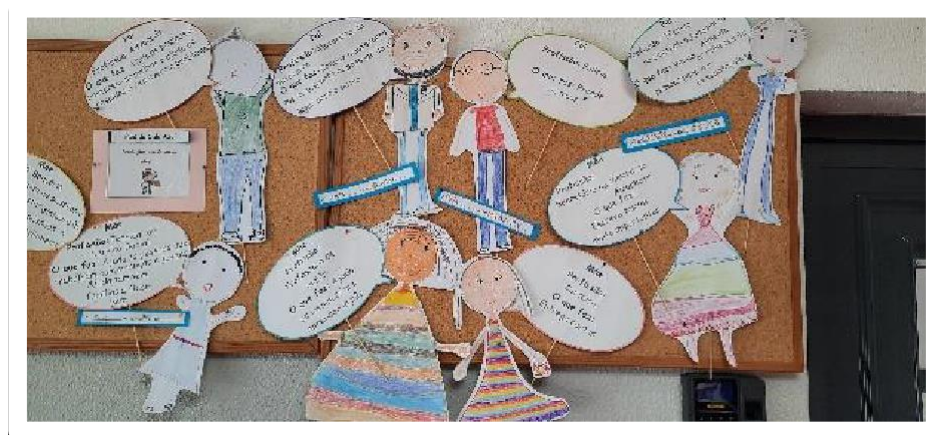


Figura 27 - Exposição no hall de entrada com a caracterização dos pais e os balões de fala

Como já referido, numa das fases, foram elaborados, pelas crianças, fantoches dos pais e das mães. De seguida, numa tarde, após toda a informação recolhida, dinamizámos um pequeno teatro (Fig.28), utilizando o fantocheiro que a sala dispunha, e, à vez, cada criança ia apresentando as profissões dos pais, utilizando o fantoche que fez da mãe e do pai e os respetivos



Figura 28 - Teatro sobre as profissões

balões de fala (Fig.29 e 30). Nesse momento, encontrava-me escondida por detrás do fantocheiro para auxiliá-las, caso estivessem nervosas ou se esquecessem de dizer algo, contribuindo desta forma para que ficassem mais serenas, tendo observado que algumas revelavam menos nervosismo por saberem que estava perto para as ajudar.

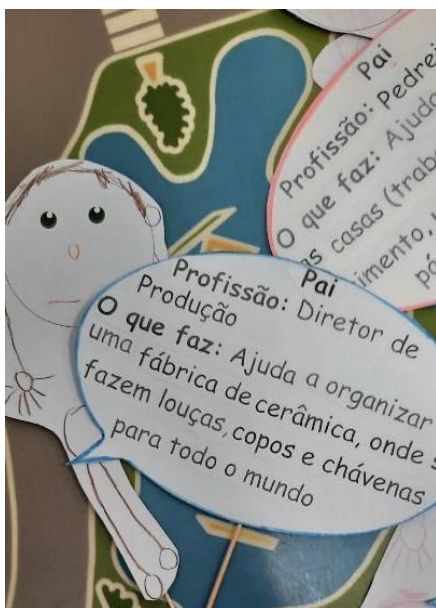


Figura 29 - Fantoche do Pai e o respetivo balão de fala

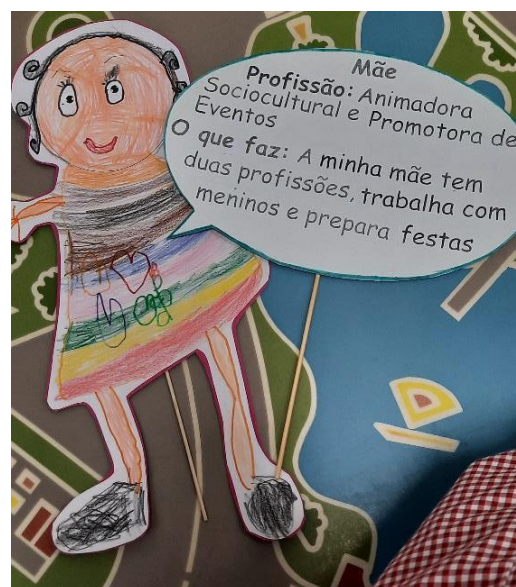


Figura 30 - Fantoche da mãe e respetivo balão de fala

Nota de campo: 9 de junho de 2021

Hoje fizemos o nosso teatro sobre as profissões dos pais, tendo usado o Fantocheiro como pano de fundo. Fiquei escondida atrás para ajudar as crianças que sentissem alguma dificuldade em conseguir falar ou que se pudessem esquecer do que estava no balão de fala, mas também, para lhes dar incentivo e principalmente apoio.

Senti que pelo facto de estar perto, sentiram um maior apoio e mais à vontade para se expressarem. Destaco o S.V que costuma ser mais envergonhado quando tem de falar para o grande grupo e hoje, depois de ter apresentado as profissões dos pais, ficou tão feliz de ter conseguido comunicar, mostrando-se orgulhoso. No final, deu-me um abraço.

Refletindo sobre este projeto, senti alguns constrangimentos, nomeadamente: não ter feito registos fotográficos de alguns momentos vivenciados pelas crianças no decorrer do projeto e posteriormente enviar às famílias; dificuldade de gestão de tempo para anotações sobre o que ia observando e alguns diálogos que iam ocorrendo.

Outro constrangimento foi não ter enviado a apresentação em powerpoint para as famílias que não estiveram presentes na última reunião do ano letivo, contribuindo assim para que todas ficassem a conhecer o que tinha sido partilhado, valorizando de igual forma a comunicação com as famílias que não estiveram presentes, mostrando a minha consideração e interesse em fazer uma

síntese do que aconteceu e [enviar] para os que não estiveram presentes (...). Mais uma vez se pretende envolver quem faltou, reforçar os canais de comunicação, não penalizar a ausência, aguçar a curiosidade e o apetite para a próxima reunião (Matos, 2012, p.47).

Relativamente a um aspeto a melhorar no futuro, alargando o conceito de família, é poder incluir outros elementos familiares e as suas profissões, dando liberdade à criança para escolher essa hipótese, se assim o entender, ainda que para este projeto tenha sido definido que seriam as profissões dos pais a serem abordadas.

Creio poder afirmar que consegui trabalhar em parceria com as famílias e as mesmas conseguiram estar presentes (mesmo que à distância) durante todo o processo, tendo solicitado a sua participação desde o início, existindo um retorno constante, para que conseguissem acompanhar o projeto e tivessem conhecimento que aquilo que fizeram com os filhos em casa, estava a ser utilizado em sala e a contribuir para ampliar o conhecimento social das crianças e o reconhecimento e reforço das suas identidades familiares. Neste sentido, Mello et al (2017) afirmam que a documentação aumenta o diálogo entre escola e família, convidando-as a participarem no que vai sendo realizado em sala e conseqüentemente, na educação dos filhos/as. Helm e Beneke (2005) reforçam ainda esta ideia, pois, “à medida que a documentação da aprendizagem das crianças é compartilhada, a escola e a comunidade começam a ver a própria escola como instituição bem-sucedida e as crianças como alunos” (p.148).

Desenvolvi a minha capacidade de comunicação com as famílias e o rigor que devo ter nos materiais enviados, com o cuidado de serem compreendidos por todos, sendo importante que a documentação pedagógica seja “(...) inteligível para o destinatário (criança e adultos). Implica elaborar narrativas acessíveis a quem as lê, isto é, narrativas que permitem a criação de sentido e significado, que permitem comunicação e

compreensão” (Portugal, 2021, p. 57).

Apreendi como potenciar um maior envolvimento através da documentação pedagógica, por ter elaborado vários registos e a partir dos mesmos, incitar a uma comunicação com as famílias, fluente e recíproca. Neste sentido, Lemos refere ser (2015) “imprescindível que os educadores procurem descobrir modos diferenciados de participação das famílias considerando-as como indispensáveis ao salutar desenvolvimento das crianças” (p.50). Importa, também destacar que este tipo de envolvimento, além de aproximar as famílias ao contexto e envolvê-las no processo educativo das crianças, nomeadamente, na aquisição de novos conhecimentos - em concreto, as profissões dos pais – proporciona um ambiente educacional

em que a ética das relações e interações permite o desenvolvimento de atividades e projetos que, por sua vez, possibilitam às crianças viver, aprender, significar e criar, porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias, em diálogo com o conhecimento e a cultura das profissionais (Formosinho & Formosinho, 2013, p. 13).

Ainda no decorrer deste projeto, foi questionado às crianças o que significava a palavra “Família”, tendo obtido algumas das seguintes respostas, que posteriormente foram apresentadas às famílias na última reunião do ano letivo:

“Gosto muito da mãe e do pai porque os meus pais fazem tudo: fazem comida para mim, ajudam-me a fazer o desenho do pai e depois compram-me um fato do spiderman” (F.O, 5 anos);

“Se não tivesse família, quem comprava a comida? Quem brincava comigo? Quem tratava dos gatos? Quem cuidava?... e se não tivesse família, eu não tinha nascido” (L.R, 5 anos);

“Sem as famílias não tínhamos amor, nem irmão e isso é importante” (B.B 5 anos).

Em síntese, as intervenções no contexto de jardim de infância ajudaram-me a compreender como a documentação pedagógica tem influência no envolvimento, participação e colaboração com as famílias. Assim, no que requer à construção do livro, o principal objetivo era envolver as famílias, fazendo-as sentirem-se parte do quotidiano educativo, mesmo que a distância, pois, quando o educador tem como princípio envolvê-las, as crianças serão as principais beneficiadas, ficando mais motivadas e posicionarem-se “(...) positivamente em relação à escola e à sua aprendizagem, o que potencia o seu sucesso” (Sousa & Sarmento, 2010, p.75).

Relativamente ao projeto sobre as profissões, além do envolvimento, pretendia também promover a participação e colaboração das famílias, por ser uma intervenção em que era necessário existir um trabalho de equipa maior entre escola e casa. Contudo, a postura foi diferente entre as famílias, ou seja, apesar de todas terem participado, algumas faziam o retorno do que era solicitado dentro do período que era estabelecido, outras, foi necessário pedir algumas vezes que entregassem, tendo sempre em consideração que todas participam de forma distinta, e, por vezes, ser necessário lembrar o que foi pedido.

Nesta continuação, creio poder afirmar os objetivos traçados foram cumpridos, uma vez que, consegui envolver as famílias a partir da documentação pedagógica, sendo esta o foco principal, como também, promover uma maior colaboração, principalmente no projeto das profissões, por ter sido o projeto em que houve um constante feedback do que ia sendo feito e do que era solicitado, assim, “(...) o jardim-de-infância [tem] uma função muito importante, ao disponibilizar promover a participação e colaboração dos pais de diversas formas” (Fernandes, 2011, p.17).

V – Considerações Finais

Neste último capítulo irei apresentar uma síntese do percurso realizado durante este projeto, fazendo um balanço acerca da minha investigação, refletindo sobre as dificuldades sentidas e as aprendizagens adquiridas. Responderei também à questão de investigação, dando destaque aos aspetos mais relevantes.

Quando ingressei no mestrado, tinha a certeza que queria investigar o trabalho com as famílias, por ser um tema que sempre me suscitou interesse, e, pretender compreender a importância do seu envolvimento, como também, que posturas devem ser adotadas pelas educadoras. Por conseguinte, como estagiei durante o período de pandemia, e, por esse mesmo motivo terem sido isso implementadas várias restrições às instituições educativas, comecei por questionar-me como é que os profissionais de educação conseguiriam envolver as famílias, uma vez que estas não podiam entrar dentro das salas como outrora. Assim, com o apoio das professoras da unidade curricular de investigação, delineamos a seguinte questão de investigação: **“Como promover o envolvimento das Famílias através da documentação pedagógica em Educação de Infância?”**.

Na presente investigação, pretendi, numa primeira fase, adquirir um conhecimento mais aprofundado sobre a importância do envolvimento das famílias, para posteriormente conseguir relacionar com a documentação pedagógica. Desta forma, foi crucial em ambos os contextos de estágio, observar e refletir com as educadoras cooperantes sobre a importância que davam ao trabalho com as famílias, a postura que tinham e que estratégias utilizavam para promover o envolvimento, com o propósito de compreender como posso, no futuro, colocar em prática o que aprendi ao longo do meu percurso académico.

Nesta continuação, o primeiro contacto educativo que as crianças têm é no seio familiar, onde “(...) [interiorizam] valores, atitudes e papéis e onde se [desenvolvem], de forma espontânea, o processo fundamental da transmissão de conhecimentos, de costumes e de tradições que constituem o seu património cultural” (Reimão, 1994, citado por Homem, 2002, p.36). Neste sentido, as famílias são os principais responsáveis pela educação das crianças, tendo “(...) o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa (...) como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa” (Silva et al, 2016, p.19) sendo assim importante incluí-las na construção do

currículo, pois ao fazê-lo, irá aumentar a parceria entre escola-família, em que as crianças serão as principais beneficiadas.

Por o educador desempenhar um papel ativo na construção do currículo, conseguirá agir de forma mais significativa face às necessidades individuais e coletivas das crianças, resultando numa educação de maior qualidade, pois, “(...) quanto mais forte a relação entre a escola e a família, melhor será o cuidado que as crianças recebem em ambos os contextos” (Epstein & Hohmann, 2019, p.93). Contudo, é necessário que observe, registre e documente as ações “(...) sobre o grupo e cada criança, bem como sobre o seu contexto familiar e social (...)” (Silva et al, 2016, p.13), tendo em consideração estes aspetos quando planeia e avalia o currículo. Neste sentido, Marques e Almeida (2011) destacam a documentação como uma das formas de o educador “(...) observar a criança em seu processo de construção do conhecimento, fornecendo pistas para o planeamento, entendido como processo construído com base na observação que se faz dos interesses e das necessidades das crianças, em uma pedagogia de escuta (p.415)”.

Relativamente às estratégias a adotar para envolver as famílias, ao longo do relatório foram apresentadas várias, como também, observadas e refletidas aquelas que as educadoras cooperantes utilizavam, antes e depois da pandemia, tendo sido as entrevistas feitas às mesmas, um consolidar do que foi observado e vivenciado. Uma das estratégias utilizadas por ambas era a documentação pedagógica, temática em estudo na presente investigação.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) a documentação permite aos profissionais de educação: descrever, compreender, interpretar e dar significado ao quotidiano pedagógico, das experiências e aprendizagens das crianças e da vida profissional dos educadores. Um dos maiores valores atribuídos à documentação pedagógica, está relacionada com as práticas pedagógicas não ficarem no anonimato, por lhes ser dado visibilidade e permitir “colocar em diálogo culturas e identidades: a cultura da criança e a cultura do adulto; a identidade da criança e a identidade do adulto. Nesse processo, revela-nos, desde o nascimento, um ser que sente, explora, comunica, vive” (p.33).

Respondendo à questão **“Como promover o envolvimento das Famílias através da documentação pedagógica em Educação de Infância?”**, consigo afirmar que quanto mais o educador documentar as vivências do quotidiano educativo, mostrando às famílias como observa e escuta as crianças, como proporciona um ambiente de bem-estar e vai ao

encontro dos seus interesses e necessidades, as famílias começam a ter uma maior confiança no educador e, conseqüentemente, envolvem-se e participam mais ativamente no que lhes é proposto (Gandini & Goldhaber, 2002).

De acordo com Mello et al (2017), a documentação expõe o que acontece entre as crianças, na interação entre crianças/educadores e com as famílias. Destacam ainda a criação de diálogos entre escola-família, a sistematização e registo da vida das crianças por meio de vários instrumentos, sendo um deles, os portefólios, e a construção de material pedagógico para posterior reflexão sobre o processo e práticas pedagógicas.

Porém, é necessário fazer um trabalho de retaguarda, selecionar o que se pretende documentar, delinear objetivos, decidir como é que a documentação vai ser utilizada e mobilizada, envolvendo as crianças neste processo, bem como as suas famílias. Pretende-se assim promover espaços de comunicação regular e bidirecional, por assumir “(...) um papel importante, pois proporciona informação para melhorar os esforços, valida o papel e envolvimento de cada um e coloca desafios para melhoria e crescimento futuros” (Mata & Pedro, 2021, p.34).

Para promover um maior envolvimento através da documentação pedagógica, é importante adotar estratégias, sendo algumas delas: Compartilhar com as famílias as atividades que estão a ser realizadas, bem como o processo e progresso das crianças, através de uma comunicação regular e sempre que possível, acompanhada por registos; Incluir e incentivar as famílias a contribuírem para a construção da documentação, por exemplo, convidá-las a partilhar fotos, histórias ou memórias relacionadas com algum projeto ou atividade que esteja a ser realizado; Criar espaços para expor situações/atividades vividas em parceria com as famílias ou pelas crianças na sala para que todos consigam ter acesso, tendo presente que esta “exposição” só se torna documentação quando está explicado “(...) como aconteceu o processo, que aprendizagens as crianças realizaram e não, quando apenas é mostrado o produto final” (Marques, 2018, p.54).

Usar plataformas digitais, como sites, blogs ou aplicativos para partilhar vivências das crianças no contexto educativo, através de registos fotográficos e vídeos, sempre acompanhados com uma legenda, para que as famílias consigam compreender quais as intencionalidades e aprendizagens adquiridas. Estas plataformas irão permitir terem acesso a informações que possam lá ser colocadas, principalmente às famílias que, por algum motivo, não conseguem ter uma presença diária, como também interações e

partilha de comentários, perguntas e esclarecimento de dúvidas; solicitar e dar feedback às famílias, mostrando-lhes que a sua opinião é importante, fazendo-as sentirem-se à vontade em partilhar algo que as possa ter deixado desconfortáveis, bem como expor dúvidas e anseios.

Em suma, a documentação pedagógica

apoia a reflexão e fundamenta o planeamento e a avaliação assumindo, deste modo, um papel essencial na qualidade das práticas educativas: favorece o desenvolvimento profissional dos docentes, permite ao/à educador/a avaliar e planear experiências de aprendizagem com as crianças, facilita, ainda, a comunicação com as famílias e a comunidade educativa (Marques, 2018, p. 57).

Estas estratégias e sugestões e outras que poderão ser encontradas pelas equipas pedagógicas terão de ser adequadas aos contextos educativos, às características socioculturais das famílias e das comunidades locais, promovendo espaços que reforcem a comunicação escola-família e o envolvimento familiar. Apesar da divulgação relativamente generalizada das plataformas digitais, em alguns contextos, poderá ser necessário repensar a pertinência da sua utilização, caso as famílias, por exemplo, não tenham acesso às mesmas. É, pois, imprescindível que os profissionais se apresentem como pessoas sensíveis e competentes na construção de relações de confiança com as famílias, respeitando os seus universos culturais e projetos educativos. Os contactos informais diários (acolhimento; regresso à família), as reuniões realizadas durante o ano letivo, a participação em sala, em projetos e/ou dias socialmente significativos, entre outros, apresentam-se também como oportunidades para divulgar e partilhar a documentação pedagógica, promovendo o envolvimento das famílias no quotidiano pedagógico.

Importa ainda salientar que durante a elaboração do presente relatório, foram sentidas algumas dificuldades. Enquanto estagiária, o processo de observar, registar e refletir é crucial, assim, à medida que me envolvia na organização e funcionamento do ambiente educativo da sala, tentava observar todas as rotinas e hábitos das crianças, principalmente aspetos relacionados com a temática em estudo, uma vez que, ao “(...) observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação”(Silva et al, 2016, p.13) Assim, tornou-se essencial registar o observado, refletindo de seguida sobre o mesmo, nomeadamente, sobre as intervenções que fazia sentido planificar, para que fossem ao encontro dos

interesses das crianças, e, ao mesmo tempo as desafiasse, envolvendo as famílias neste processo.

No contexto de creche, um constrangimento sentido foi o segundo confinamento decretado, o que obrigou a adiar a minha intervenção, tendo sentido na altura receio de, posteriormente, não conseguir colocar em prática nenhum projeto. Porém, com o apoio da educadora cooperante e por a mesma ter esperado que regressasse para o segundo momento de estágio, juntas, decidimos construir o álbum das Famílias, tendo sido crucial o trabalho em equipa e a comunicação constante entre as duas, uma vez que, meses depois, após o álbum ter ficado concluído, regressei à instituição para ver o resultado final, tendo tido oportunidade de falar também com as crianças.

Pretendo ainda referir que a ausência de contactos diretos com as famílias, decorrente dos confinamentos e/ou regras impostas no acesso às salas, originaram constrangimentos, ainda assim, no contexto de jardim de infância, considero que esta situação também se apresentou como um desafio positivo, pois permitiu em momentos atípicos, conhecer e desenvolver novas estratégias que pudessem ser utilizadas para manter uma relação próxima. Foi possível adquirir também um maior conhecimento da importância da documentação pedagógica no quotidiano educativo, impulsionando a construção de alguns instrumentos de comunicação com as famílias.

No que se refere aos aspetos positivos vivenciados durante a prática pedagógica, os meus conhecimentos sobre a educação de infância foram aprofundados, devido à constante articulação entre a teoria e a prática nas minhas intervenções, mas também, na minha postura enquanto estagiária na sala. Importa referir que os desafios colocados e as reflexões conjuntas, com as educadoras cooperantes, foram fulcrais para a superação das dificuldades que surgiram, e contribuíram, por diferentes formas, para melhorar a minha prática.

Assim sendo, termino esta parte do meu percurso, continuando a minha caminhada na busca da aprendizagem, da evolução e da superação, sempre consciente que será necessário “(...) (re)começar, continuar, errar, ultrapassar, inovar, sonhar, procurar, encontrar [e] alcançar (...)” (Matias & Vasconcelos, 2010, p.17), sendo importante ter um pensamento crítico e reflexivo sobre a prática, para que consiga ultrapassar dificuldades, e, conseqüentemente, crescer enquanto profissional e pessoa.

Concluo este relatório confiante que o envolvimento das famílias é essencial para que se consiga promover uma relação de respeito, apoio e empatia. Consciente de que nem

sempre será fácil, visto que existirão vários desafios, sendo um deles conseguir manter um diálogo permanente e regular, “alcançar” todas as famílias, comunicar de forma eficiente e tentar que se envolvam, respeitando diferentes formas de envolvimento e participação. Acredito que, ao criar estratégias de aproximação, descobrir as formas mais eficazes e adequadas à individualidade de cada família, enquanto futura educadora, poderei colmatar as dificuldades e construir caminhos de cooperação e parcerias entre famílias, profissionais e crianças.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, A. M. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado em Educação de Infância. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Barbosa, M. S., & Horn, M. G. (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Artmed.
- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar Na Educação Infantil*. Artmed.
- Bento, A. V., Mendes, G. R., & Pacheco, D. (2016). Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa. *Relação Escola-Família: Participação dos Encarregados de Educação na Escola*, pp. 603-612.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Blatchford, I. S. (abril de 2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Texto Editores.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Bondoso, T., & Pinto, J. (2009). O portefólio e a gestão curricular na educação pré-escolar. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. pp. 3897-3909. Universidade do Minho.
- Borrás, L. (2002). *Manual de Educação Infantil*. Mariana Editores.
- Brandão, C. (1988). Escola/Família: Que Cooperação? *Revista Aprender* 6, 29-35.
- Bressler, D. K., Cavalheiro, G. A., Gallina, J., Fochi, P., & Flores, R. (2019). As Mini-Histórias Como Instrumento de Comunicação Entre Família e Escola. Em P. Fochi, *Mini-Histórias Rapsódias Da Vida Cotidiana Nas Escola Do Observatório Da Cultura Infantil - OBECI* (pp. 87-103). Porto Alegre.
- Caeiro, A. R., & Correia, I. T. (2021). *Intervir a Tempo e com Tempo nos Primeiros Anos de Vida - Contributos para a intervenção Precoce na Infância*. Associação de

Profissionais de Educação Infância.

- Cardona, M. J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto Ed.
- Cardona, M. J. (2013). *TODDLER Projeto Europeu: Envolvimento parental na educação das crianças pequenas. Guião de trabalho para profissionais de educação de infância*. Psicosoma Editores 2.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem* (2º ed.). Universidade Aberta.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche Crechendo com qualidade*. Porto Editora.
- Ceron, L., & Filho, G. J. (2010). Registro e Documentação Pedagógica na Educação Infantil. *Registro e Documentação Pedagógica na Educação Infantil: concepções e práticas docentes no município de Novo Hamburg*, pp. 209-224.
- Costa, H. M. (2016). *Relação Família-Escola - Um olhar de ecologia humana entre o ensino público e privado*. De Facto Editores.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol.XIII (nº2), pp.455-479.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância - Perspectivas pós-modernas*. Artmed.
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidades e perspetivas*. Livros Horizonte.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. d. (2007). *A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano*. Universidade de Brasília, Distrito Federal.
- DGS. (2020). Obtido de <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3D%3DBAAAAB%2BLCAAAAAAABACztDSyAADHWq9CBAAAAA%3D%3D>
- Diogo, J. M. (1998). *Parceria Escola-Família - A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto Editora.
- Epstein, A., & Hohmann, M. (2019). *O Currículo Pré-Escolar HighScope*. Fundação

- Calouste Gulbenkian.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação - O papel dos professores*. Editorial Presença.
- Faria, A. G., Barbosa, M. S., & Mello, S. A. (2017). *Documentação Pedagógica - teoria e prática*. Pedro & João Editores.
- Farias, F. d. (2015). Pode Entrar A Casa É Sua! O Acolhimento Na Educação Infantil E A Relação Família-Escola. *Educere – XII Congresso Nacional de Educação*, 17043-17054.
- Fernandes, A. M. (2006). *Projeto SER MAIS*.
http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_
- Fernandes, M. L. (2011). *Envolvimento da família na educação de infância: algumas potencialidades*. Universidade do Minho.
- Fernandes, M. L. (2016). *A promoção da aprendizagem ativa suportada por um ambiente*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Fernandes, N. (jul.-set. de 2016). *Ética na pesquisa com as crianças: ausências e desafios*, v.21(nº.66), pp.769-779. Universidade do Minho.
- Figueira, M. C. (1998). *Cadernos De Educação de Infância. Ser Educador na creche*(nº38), pp. 69-71.
- Figueiredo, M. J. (2010). *A Relação Escola-Família no Pré-Escolar: Contributos para uma compreensão*. Universidade Fernando Pessoa. Porto: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Obtido em maio de 2021, de https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1937/1/DM_19037.pdf
- Fochi, P. S. (2018). *Documentação Pedagógica Uma possibilidade metodológica - caderno 2*. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica.
- Fochi, P. S. (2019). *A Documentação Como Estratégia Para A Construção Do Conhecimento Praxiológico: O Caso Do Observatório Da Cultura Infantil - OBECI*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Faculdade de Educação da Universidade De São Paulo.
- Folque, M. A. (1999). Escola Moderna. *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*, 5(5), pp. 5-8.
- Folque, M., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Revista Escola Moderna*, 13-34.
- Formosinho, J., & Passos, F. (2020). Educação Unisinos. *Jornadas de envolvimento*

parental em creche - um estudo longitudinal, 24.

- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. B., Lino, D., Folque, M. A., Bettencourt, M., . . . Sousa, J. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Gandini, L., & Goldhaber, J. (2002). Bambini: a abordagem italiana à educação infantil. *Duas Reflexões sobre a Documentação*, pp. 150-169.
- Garcia, H. G., & Macedo, L. (2011). Reuniões de pais na educação infantil: modos de gestão. *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 208-227.
- Gimeno, A. (2001). *A Família: O desafio da diversidade*. Instituto Piaget.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos*. Artmed.
- Greenspan, S. I., & Wieder, S. (2002). A Base Emocional da Aprendizagem. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 167-190). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Helm, J. H., & Beneke, S. (2005). *O Poder Dos Projetos: Novas Estratégias e Soluções para a Educação Infantil*. Artmed.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família: as fronteiras da cooperação*. Instituto de Inovação Educacional.
- Infância, A. -A. (2011). *Carta De Princípios Dos Associados Da Apei Para A Tomada De Decisão Eticamente Situada*. <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- ISS. (2010). *Manual de processos-chave em creche - Modelos de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais*.
- Jacinto, M. J. (2006). *Dinâmica do Diretor de Turma na Promoção de Envolvimento da Família na Escola - Um contributo para a diminuição da indisciplina*. Universidade Aberta.
- Katz, L. (1995). *Perspetivas Actuais sobre Aprendizagem na Infância*. Cadernos de Educação de Infância nº77.
- Lemos, A. (2015). Medi@ções - Revista Online. *Documentar e divulgar os saberes construídos no jardim-de-infância*, 3(1), pp. 45-57.
- Lemos, A. M. (2014). *Modalidades de Divulgação Das Práticas Pedagógicas Em Contextos De Educação Pré-Escolar*. Doutoramento Em Educação - Formação de Adultos: Universidade De Lisboa.
- Lima, A. (Jan/Abril de 2019). A documentação pedagógica como alicerce da planificação

- solidária e da avaliação das aprendizagens. *Cadernos de Educação de Infância* (116), pp. 2-8.
- Loureiro, M. A. (2017). *Relação Família-Escola: Educação dividida ou partilhada?* INFAD: Revista de Psicologia.
- Magalhães, M. G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Horizontes Pedagógicos.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Apei.
- Marques, A. T., & Almeida, M. I. (set./dez. de 2011). A documentação pedagógica na Educação Infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades. *Revista de Educação Pública*, 20(44), pp. 413-428.
- Marques, L. (9 e 10 de julho de 2018). XIV Colóquio Internacional De Psicologia e Educação. *Documentação pedagógica como suporte da avaliação e do planeamento*, p. 51-58. ISPA - Instituto Universitário.
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I., & Pinheiro, A. (2007). O Educador como Prático Reflexivo. pp. 129-142.
- Marques, R. (2001). *Educar Com Os Pais*. Editorial Presença.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias - Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Matias, G., & Vasconcelos, T. (2010). *Aprender a ser Educador de Infância: o processo de supervisão na formação inicial*.
- Matos, C., Vicente, L., Alves, R., & Figueira, S. (2015). *O trabalho em Equipa numa Creche em Setúbal*, Vol.3(n. °1), pp. 19-27. Obtido em 31 de 01 de 2021, de http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/92/pdf_50
- Matos, M. (Set/Dez de 2012). *Cadernos de Educação de Infância. Reunião de pais e trabalho com as famílias* (n. °97), pp. 47-50.
- Matos, M. (2012). *Reunião de Pais e Outras Questões Sobre o Trabalho com as Famílias - Que estratégias de comunicação*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Matos, M. (2021). *Viver e aprender no pré-escolar - Como envolver as famílias?* Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Mello, Suely Amaral; Barbosa, Maria Carmen Silveira; Faria, Ana Lúcia Goulart de.

- Documentação Pedagógica: teoria e prática*. Pedro & João Editores, 2017
- Mendes, L. (2005). Avaliação: Um Processo Partilhado. *Escola Moderna* (24), pp. 5-13.
- Miranda, M. M. (Abril/Maio/Junho de 2002). Cadernos De Educação De Infância. *A família como primeiro espaço educativo* (nº62), pp. 11-15.
- Moreno, G. L. (03 de 08 de 2017). Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. *A relação escola-família e a organização do trabalho pedagógico na educação infantil*, pp. 1187-1203.
- Morgado, M. J., & Pedro, I. (2022). Revista Medi@ções - Revista Online. *A Família na Cooperação com a Escola: percepções e expectativas sobre o suporte aos Trabalhos de casa*, 10(2), pp. 35-49.
- Moss, P. (2012). A prática reflexiva na educação infantil. *Revista Pátio Educação Infantil*. Obtido em 28 de novembro de 2022, de <http://www.grupoa.com.br/site/revista-patio/artigo/6836/a-pratica-reflexiva-na-educacao-infantil.aspx>
- Nunes, M. R., Corsino, P., & Didonet, V. (2011). *Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. UNESCO Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa.
- Oliveira, M. I. (2014). *Envolvimento Parental em Creche: A sua importância para a criança*. Instituto de Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2017). *Pedagogia - em- Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano*, pp. 115 - 130.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação - A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Parente, M. C. (2004). *A Construção De Práticas Alternativas De Avaliação Na Pedagogia Da Infância: Sete Jornadas De Aprendizagem*. Universidade do Minho.
- Pereira, M. D. (2011). *Escola-Família: Aprendendo Juntas... Um compromisso de futuro*. Revista Eduscience.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Artmed.
- Pinazza, M. A., & Fochi, P. S. (2018). *Documentação Pedagógica: observar, registrar e*

- (re)criar significados. *Revistas Linhas*, 19(40), 184-199.
- Portugal, F. A. (2021). *A documentação pedagógica: um testemunho das experiências e aprendizagens de profissionais, crianças e famílias do Centro Infantil Olivais do Sul*. Portugal.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação De Bebés Em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Galouste Gulbenkian.
- Rousseau, J.-J. (1995). *Emílio ou Da Educação*. Martins Fontes.
- Santos, C. B., & Conte, E. (12 de 07 de 2018). *Revista Gestão Universitária. Mini-Histórias: Uma Possibilidade de Comunicação e Aprendizagens Sociais Na Educação Infantil*. Obtido de Observatório da Cultura Infantil.
- Sarmiento, T. (2005). *Revista Portuguesa de Educação. (Re)pensar a interação escola-família*, pp. 53-75.
- Semedo, S. (2006). *A participação dos pais e/ou encarregados de educação na escola - Caso "Escola Secundária do Palmarejo"*. Instituto Superior de Educação.
- Silva, D. (Jan/Abril de 2019). *Ser bebé, ser educadora de infância: partilha de práticas. Cadernos de Educação de Infância* (116), pp. 13-20.
- Silva, I. &. (1990). *"Perspetivas de trabalho com pais" in Projecto Alcácer*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, I. L., Marques, L., Marta, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento, Col. "Biblioteca das Ciências do Homem".
- Simões Dias, M. I. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Indea - instituto de investigação, desenvolvimento e estudos avançados.
- Sousa, M., & Sarmiento, T. (2010). *Escola - Família - Comunidade: Uma Relação para o Sucesso Educativo. Gestão e Desenvolvimento*, 141-156.
https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9117/1/gestaodesenvolvimento17_18_141.pdf
- Spodeck, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças dos 3 aos 8 anos*. Edições Artmed.
- Tomás, C., & Gama, A. (2011). *Cultura De (Não) Participação Das Crianças Em*

Contexto Escolar. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*.

https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

UNICEF. (2020). *Medidas Para A Ação Local - Promoção de ambientes seguros e protetores para as crianças no pós-confinamento*.

https://www.unicef.pt/media/2977/unicef_medidas-para-a-acao-local.pdf

Vasconcelos, T. (2008). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*.

<https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>

Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo Tempos e Andamentos*. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., De Castro, J., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vilhena, G., & Silva, M. L. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Villas-Boas, B. M. (2001). *Escola e Família. Uma relação produtividade aprendizagem em sociedades multiculturais*. Escola Superior de Educação João de Deus.

Villas-Boas, B. M. (2004). *Portefólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Papirus.

Webster-Stratton, C. (2017). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*. Psiquibrios Edições.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed.

Legislação Consultada

Decreto-Lei nº. 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República. Lisboa. - Perfil Específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo.

Lei – Quadro da Educação Pré-Escolar, nº5/97 de 10 de fevereiro

Documentos Institucionais

Projeto Educativo da Instituição A (2014/2018)

Projeto Pedagógico da Instituição A (2020/2021)

Projeto Educativo da Instituição B (2016/2019)

Projeto Curricular da Instituição B (2020/2021)

Apêndices

Apêndice 1 – Guião da entrevista semiestruturada

Questões da entrevista às educadoras

Objetivos gerais da entrevista:

- Compreender quais as conceções das Educadoras sobre o envolvimento e participação das famílias;
- Compreender quais as estratégias utilizadas para promover um maior envolvimento e participação das famílias;
- Compreender de que forma comunicam com as famílias, nomeadamente no que respeita à partilha da documentação pedagógica.

Blocos Temáticos	Objetivos	Perguntas
1 Introdução Legitimação do inquérito Motivação do/a inquirido/a	Solicitar a colaboração do/a inquirido/a, justificando a relevância da colaboração para a realização do projeto de investigação. Agradecer o tempo despendido.	
Tema A Conceções sobre o envolvimento da famílias	Compreender qual a conceção das Educadoras acerca do envolvimento e participação das famílias; Compreender a importância atribuída	O que entende por envolvimento das famílias na educação de infância? Que importância atribui a este envolvimento?

	ao envolvimento familiar e respetivos benefícios	
Tema B Estratégias de envolvimento das famílias e documentação pedagógica	Perceber que estratégias são utilizadas para envolver as famílias.	Na sua prática, como promove o envolvimento das famílias? Que estratégias utiliza? Qual a importância que atribui à documentação pedagógica para o envolvimento das famílias?
Tema C Constrangimentos no envolvimento das famílias	Compreender quais as dificuldades no envolvimento das famílias; conhecer formas de as ultrapassar	Quais as principais dificuldades que encontra no envolvimento e relação com as famílias? Que estratégias utiliza para as superar?
Tema D Envolvimento das famílias em temas de pandemia	Conhecer e compreender as implicações da pandemia para o envolvimento das famílias Conhecer novas estratégias e modos de envolvimento familiar	De que forma a pandemia afetou a relação e o envolvimento com as famílias? Quais foram as principais dificuldades? Como é que se reinventou, ou seja, quais estratégias e os modos de relação e envolvimento?

Apêndice 2 – Transcrição das entrevistas às educadoras cooperantes

Entrevista Individual à Educadora do contexto de Creche

Educadora cooperante da instituição A

Data: 29 de novembro de 2021

Local: Instituição A

Duração: 25 min

Primeiro que tudo agradeço pela colaboração de participar nesta entrevista, sendo crucial para o meu relatório final. Assim, a primeira questão que lhe coloco é: O que entende por envolvimento das famílias em contexto de creche?

Educadora: Então, o envolvimento das famílias faz parte de qualquer contexto, seja creche ou jardim de infância, acho que não faz sentido não envolver as famílias na creche, até porque, como dizia a professora Manuela Matos numa formação que tive com ela, as crianças quando chegam já vêm com uma mochila e essa mochila chama-se família. Portanto é através dessa família que conhecemos a criança, principalmente em creche que eles ainda não falam, não comunicam, de uma forma que a gente às vezes perceba o que querem dizer e então é através dessa família, do contacto e do trabalho que se faz com essa família que a gente conhece as crianças e porque às vezes as crianças podem vir a chorar ou podem ter comportamentos diferentes, e, se a família não estiver bem, a criança não está bem, por isso, é que é importante que a gente conheça a família e que faça um trabalho cooperado entre escola-família, porque se assim não for, não faz muito sentido que esse trabalho não seja feito, é uma parceria, não há volta a dar e quem não acredita nisso, não está no sítio certo, efetivamente a família faz sempre parte da escola.

Que importância atribuiu a este envolvimento?

Educadora: A importância é essa mesma que estava a dizer, isto está tudo interligado, a importância é que eles também confiem em nós. É normal que os pais deixem pela primeira o filho numa creche, não conhecem os adultos, o espaço, principalmente com esta história do covid, os pais não têm acesso ao espaço interior da instituição, embora tenham acesso depois à *classroom* e toda a vivência que se vai vivendo na sala, contudo, os pais não entram, não há aquele espaço e aquele tempo para os pais ficarem um bocadinho, puderem observar, puderem brincar com eles um pouco, ou seja, facilitar aqui um bocadinho o processo de adaptação, contudo, esse trabalho é muito importante, para eles sentirem essa confiança em nós, a forma como nós comunicamos com a família é muito importante, a forma como os acolhemos, como lhes contamos o dia a dia dos filhos, sem barreiras, sem mentiras, ou seja, se chorou, chorou, senão chorou, não chorou, se riu

muito, se esteve bem, não vale apenas enfatizar uma coisa que não aconteceu, portanto, o facto de nós comunicarmos de uma forma coerente e assertiva do dia a dia dos filhos, eles vão criando essa confiança em nós e vão perceber que as crianças são felizes aqui no espaço da creche.

Na sua prática como promove o envolvimento das famílias? Que estratégias utiliza?

Educadora: Pronto, agora com isto do covid é um bocadinho complicado, isto veio estragar aqui um bocadinho a dinâmica que nós temos com as famílias, ainda há duas semanas tivemos a reunião de pais e conseguimos fazer presencial e falávamos um pouco sobre isso, ou seja, que o covid veio efetivamente trazer alguns constrangimentos no trabalho que se desenvolve com as famílias, até porque elas ficam à porta, nós até temos a vantagem de todas as salas terem porta para o exterior, portanto todos os pais podem deixá-los à porta da sala com as pessoas da sala e portanto é uma mais valia. Através da *classroom*, nunca foi visto uma forma tão forte e tão presente o trabalho que se desenvolve em creche, por um lado foi importante arranjar esta estratégia da *classroom*, porque os pais conseguem ver semanalmente evidências de aprendizagens ao longo da semana, portanto, com vídeos, fotografias, com relatos da Educadora sobre o que é que fizeram, que aprendizagens estão a fazer, que projetos estão a desenvolver e acabam por ter uma visibilidade e dar uma visibilidade ao nosso trabalho que antigamente se calhar era um bocadinho mais difícil. Porquê? Porque eles entravam na instituição, viam os placards, embora os placards valiam o que valiam, principalmente na creche, não é essa a intenção de mostrar trabalhos bem feitos, todos engraçadinhos e todos bonitinhos não é, mas os pais viam, agente escrevíamos o que tinha acontecido, e depois quando era as reuniões de pais é que tínhamos a hipótese de expor com fotografias, com vídeos e explicar aos pais o que estávamos a fazer. Com esta história do covid, veio facilitar esse trabalho, ou seja, veio dar uma maior visibilidade ao trabalho das Educadoras de Infância. Portanto, foi o que eu disse aos pais na reunião, é um privilégio para os pais, terem acesso, semanalmente a tudo o que os filhos fazem, através dos vídeos, das fotografias, vêem tudo o que se passa na sala, ou seja, nunca a sala de creche e as de jardim de infância que as colegas também fazem esse trabalho, foi tão visível o trabalho e de uma forma documentada, ou seja, não é só por as fotografias e os pais que pensem o que é que eles estão a fazer, agente documenta o que é que eles estão a fazer, que evidências de aprendizagem estão a fazer, que interações estão a ter uns com os outros e isso é uma mais valia para as famílias. Nós somos uma instituição que valorizamos muito este trabalho com as famílias, nós

chamamos sempre as famílias à instituição, para fazer uma atividade, para contar uma história, para passar o dia. Temos o passeio com as famílias, pronto, temos vários eventos ao longo do ano que os pais podem participar e no dia a dia também, pois participar no dia a dia dos filhos é também extramente importante que possam vir, ver com os próprios olhos como é que eles interagem uns com os outros, como é que eles brincam na sala, como é que eles utilizam os materiais e é muito importante, mas pronto, com o covid não se pode fazer nada destas coisas, mas ao fim ao cabo acabamos por criar aqui alguns estratégias, através da *classroom* ou dar pequenos trabalhos que se mandam para casa, neste caso, mandamos o saco das surpresas, que estamos a envolver as famílias para que eles construam um álbum das famílias, com fotos e pequenos textos sobre aquilo que eles quiserem partilhar connosco, de forma a que eles também estejam presentes no dia a dia nas brincadeiras dos seus filhos, de ponte assente que aquele álbum se estiver na sala, as famílias também estão lá dentro com eles, portanto acaba por ser interessante. Vamos assim criando estas estratégias para atenuar este constrangimento que é o covid.

Qual a importância que atribui à documentação pedagógica para o envolvimento das famílias?

Educadora: A documentação pedagógica é extramente importante, a documentação pedagógica faz parte do nosso dia a dia enquanto Educadoras, através da nossa observação, fazemos essa documentação, que é importante, fazemos através do portefólio, que as família também têm acesso ao longo do ano com alguns trabalhos que vão fazendo, que vão sendo postos no portefólio e que no final do ano vão levar para casa para que possam ver o percurso da criança no ano letivo. Acaba por ser interessante, tenho tido um feedback muito positivo dos portefólios, porque, principalmente na creche, eu ponho tudo dentro de micas, já com o objetivo que eles possam manusear com os filhos e é interessante que os pais dizem que eles gostam imenso de ver, que está ao acesso deles lá em casa, que eles de vez em quando pegam e vão folheando o portefólio e acaba por ser interessante porque é o processo deles, o desenvolvimento deles, e é extramente importante que a gente documente a vida deles, construa a narrativa deles, ao longo do ano letivo através da documentação, porque é extramente importante, quer para nós enquanto Educadores que vamos percebendo a evolução da criança e percebendo o que é preciso trabalhar mais com aquela criança ou não e para os pais que também percebem o que é que nós estamos a fazer, o que é que eles fizeram, que competências é que adquiriram.

Quais as principais dificuldades que encontra no envolvimento e relação com as famílias?

Educadora: Olha, eu acho que tenho sido uma privilegiada em termos de trabalho com as famílias, nunca tive assim, em 20 anos de prática, nunca tive assim nenhuma dificuldade extrema com uma família, em que tenha dito “epah não os consigo agarrar”. Obviamente que agente consegue agarrar mais umas do que outras famílias e há famílias mais participativas do que outras, mas ao longo destes 20 anos, não tenho assim para dizer que “é extramente difícil trabalhar com as famílias”. Acho que é fácil, basta duas coisas principais para trabalhar com as famílias, tem haver com a empatia, que nós criamos com as famílias, porque não é só a criança que interessa, mas também é a família. Se a família não estiver bem, a criança também não vai estar bem, portanto, se eu estiver esta empatia para perceber se aquela família está bem ou não, ajuda aquela criança. Portanto, a empatia e comunicação, a forma como nós comunicamos com aquelas famílias, a forma como damos a conhecer o nosso trabalho, a forma como nós lidamos com os filhos deles, como lidamos com eles também enquanto pais, estamos atentos às sua preocupações e às suas dúvidas enquanto pais, eu acho que isso faz da relação escola-família, uma coisa que seja fácil, eu não vejo dificuldade, sou sincera. Obviamente que há famílias um bocadinho mais, digamos, menos fáceis de lá chegar, mas isso vai haver em todos os contextos, portanto, cabe a nós enquanto Educadores, criar uma relação forte, de confiança e de empatia, não é uma relação tu cá tu lá e vamos beber um cafezinho, não é essa a relação, mas é aquela que eles sintam que podem confiar em nós. Vão para o trabalho seguros, ok eles estão bem, com uma equipa que olha por eles e que lhes criam desafios e que está preocupada com desenvolvimento deles, portanto, tem haver com a forma como nós somos enquanto pessoas em primeiro lugar, porque também não se dissocia daquilo que nós somos enquanto profissionais, está muito interligado. Não tenho tido assim nenhuma dificuldades e sou sincera, ao longo destes anos, acho que tenho tido a capacidade de acolher as famílias de uma forma calorosa e de uma forma a que eles (família) também me conheçam, porque também é importante que eles nos conheçam e obviamente que esta relação não se faz assim de um dia para o outro, é uma relação que se vai construindo ao longo do tempo e do ano letivo. Depois quando vamos tendo um grupo vários anos seguidos, até eles irem para a escola primária, ainda se cria uma relação muito mais próxima, uma confiança mais forte, mas não tenho tido assim muitas dificuldades, sou sincera.

De que forma a pandemia afetou a relação e o envolvimento com as famílias?

Educadora: O único constrangimento foi o que te disse à pouco, foi facto de eles não puderem estar tão presentes no dia a dia dos filhos, porque ainda agora quando saiu esta nova medida que os pais já podiam entrar, no dia a seguir vinham logo os pais “ai já podemos vir e tal” e acabámos por não permitir que eles o façam, até porque os casos estão outra vez a aumentar e portanto, gerir um bocadinho as coisas com alguma cautela, até porque nós temos uma instituição que permite o acesso fácil à sala pelo exterior. O constrangimento é um pouco esse, é os pais não puderem participar tanto na vida deles, não puderem vir à instituição, não puderem estar, não puderem presenciar o dia a dia, que eles podiam fazer numa folga, num dia de férias, numa tarde que tivessem disponíveis, eles podiam sempre vir, fazer qualquer coisa, ao mesmo passar o dia, não tinha qualquer problema. Nós somos uma instituição de portas abertas às famílias e o constrangimento foi mais esse, foi o que os pais sentiram muito, pais que têm filhos cá à mais tempo e pais que vieram de novo, que não conhecem a dinâmica da instituição, estão cá pela primeira vez, para eles isto ainda é tudo um pouco estranho, às vezes quando nós explicamos que fazíamos assim, eles ficam “ai, mas que giro e por que é que agora não podemos, é tão mau nós não pudermos ir, não poder estar, não poder participar”. Esse constrangimento foi efetivamente muito grande, contudo, há que criar estratégias para que criemos uma proximidade de outra forma.

Nesse sentido, como é que se reinventou, ou seja, quais as estratégias e os modos de relação e envolvimento com as famílias neste momento?

Educadora: Reinventar, agente está sempre a reinventar, acho que o que a nossa profissão tem de bom é que segunda não é igual à terça, a terça não é igual à quarta e por aí fora. Nós estamos sempre a reinventar e ainda bem, significa que estamos sempre a aprender e a fazer outras coisas, mas foi um bocadinho como já tinha dito há pouco. Criámos outras estratégias para envolver as famílias, para criar alguma proximidade, foi o facto de fazermos a *classroom* e decidimos enquanto instituição que fazíamos semanalmente, portanto todas as Educadoras fazem semanalmente o relato da semana. Criou aqui alguma proximidade, porque hoje com as novas tecnologias os pais cada vez mais, têm acesso às redes sociais, pelo menos aqui não temos tido nenhuma família que tenha essa dificuldade. Depois é mandar essas coisas para casa, essas riquezas, que são as fotografias e os pequenos vídeos que vamos fazendo e onde explicamos o que eles estão a aprender, o que é que eles estão a manusear e como os objetos, que sentido é que dão

aos objetos que vão manipulando, e os pais vão percebendo o que eles fazem na creche e acho que isso é importante e cria-lhes uma sensação de proximidade, ou seja, como te disse à pouco, nunca o trabalho de creche foi tão visto como hoje e isso foi uma coisa positiva face ao covid, que não tem nada positivo mas em termos institucionais, eu acho que foi interessante, porque os pais aproximaram-se mais e se calhar dão mais valor ao trabalho que nós fazemos, porque conseguem perceber o porquê de nós termos feito aquilo.

Muito obrigada pela disponibilidade! Vou fazer a transcrição e enviar-lhe para conseguir analisar e dizer se está tudo bem.

Entrevista Individual à Educadora do contexto de Jardim de Infância

Educadora cooperante da instituição B

Data: 4 de novembro de 2021

Local: Instituição B

Duração: 37 min

Primeiro que tudo agradeço pela colaboração de participar nesta entrevista, sendo crucial para o meu relatório final. Assim, a primeira questão que lhe coloco é: O que entende por envolvimento das famílias em contexto de jardim de infância?

Educadora: A resposta a esta pergunta levar-nos-íamos muito longe, mas eu creio sobretudo, que o envolvimento das famílias tem muito que ver com a forma como nós educadores também nos envolvemos com as famílias e como as envolvemos na vida do pré-escolar, neste caso. Eu sou uma adepta de trabalharmos com a porta aberta aos pais, acho que todos trabalhamos em prol de alguém que nos diz muito, quer os pais, quer a nós educadores, e, creio que há uma maior continuidade no trabalho que é feito, quer no pré-escolar, quer no seio da família, porque todos trabalhamos para o mesmo fim, e, eu vejo isso no dia a dia através, nomeadamente, em termos de exemplo, nos vários atendimentos que são feitos, quando nós pedimos ajuda aos pais, quando mostramos aos pais através do nosso discurso, isto no caso dos atendimentos, no caso das reuniões, quando mostramos aquilo que fazemos e quando achamos que é mais fácil para as crianças alcançarem uma determinada meta ou finalidade em termos educativos, quando sentimos que os pais estão perto de nós e quando trabalham connosco num contínuo educativo.

Que importância atribuiu a este envolvimento e que benefícios podem ser destacados?

Educadora: Eu acho que isso prende um bocadinho com a resposta que dei anteriormente, mas os benefícios são visíveis no dia a dia, naquilo que as crianças mostram, naquilo que nos dizem. Se nós estivermos atentas à forma como elas nos transmitem muito daquilo que fazem em casa ou muito daquilo que fazem na escola e transmitem aos pais em casa, apercebemo-nos muitas vezes através até das observações que os pais fazem e nos trazem no dia a dia, agora não tanto com a situação do covid, mas ainda assim, através de emails ou através de correspondência ou através do atendimento ao portão, que muitas vezes também optamos por fazê-lo. Quando os pais nos dão o feedback daquilo que a criança não fazia e que passou a fazer, nas alterações que nota no seu comportamento e isto só tem sentido com base nesse trabalho articulado. Eu não me vejo a trabalhar sozinha sem suporte e sem a articulação com a família, porque, quer nós, quer os pais, somos os principais interessados no bem-estar e no desenvolvimento daquelas crianças, portanto, isso quer dizer que trabalhamos todos para o mesmo fim. É obvio que nós enquanto educadores também temos uma postura informativa junto dos pais, de informação, mas ao mesmo tempo, de formação, e, isso quer dizer muitas vezes que saímos do jardim de infância baralhadas, cansadas, estressadas, a achar que não era bem aquilo que eu queria, como é que eu vou alcançar aquela família, como é que eu vou conseguir chegar mais perto daquela família, como é que eu vou conseguir ter a sua confiança para aquilo que me proponho a fazer a seguir com aquela criança e isso leva-nos muitas vezes depois a fazer um trabalho de retaguarda, um trabalho de pesquisa, de leitura priorizada e mais aprofundada sobre determinadas temáticas, até no sentido depois de dar esses indicadores aos pais e de os ajudar a crescer no sentido mais adequado para darem resposta aos seus educandos.

Na sua prática como promove o envolvimento das famílias?

Educadora: De variadíssimas formas, neste momento, com todos os meios informáticos que temos ao nosso alcance, através do whatsapp, através do representante de pais para tratar de aspetos mais organizativos, através dos atendimentos ao portão, que não é possível os pais entrarem na escola, pelo menos nos períodos da manhã, quando temos um nível aglomerado de crianças a chegar. Já conseguimos rodear essa dificuldade e promover posteriormente atendimentos com caminhos traçados, mas atendimentos em contexto, e sobretudo através do diálogo muito franco e aberto. A título de exemplos concretos, eu neste momento tenho algumas crianças que me chegaram com comportamentos um bocadinho desadequados ou com uma maior agitação, normalmente,

costumo pedir avaliações do ano anterior às instituições através dos pais, das instituições onde estiveram, opto por não o fazê-lo logo porque não quero ser influenciável por essas avaliações, sem ter o meu diagnóstico feito, mas depois a partir daí é preciso sentar com os pais, falar naquilo que nos preocupa, como é que podemos ajudar aquela criança. Eu por exemplo, tenho neste momento uma criança com um baixo nível de reação à frustração, eu tenho que me documentar, tenho que passar para a escrita para organizar o pensamento, do que é que está a acontecer com aquela criança, tenho que ter os registos de incidência relativamente a estes comportamentos, quando é que acontecem, como é que acontecem ou porque é que acontecem, o que é que eu faço para alterar esses comportamentos e depois munida (isto é só apenas um exemplo, haverão muitos outros) de todos estes suportes, sento-me com os pais, falamos um bocadinho do que se está a passar, e como é que podemos fazer um trabalho articulado e conjunto para ajudar aquela criança a crescer, não tendo em conta a passagem para um primeiro ciclo, mas sobretudo tendo em conta uma educação ao longo da vida, porque vivemos em sociedade, não é? e eu acho isso fundamental.

Referente à documentação pedagógica, qual é a importância que atribui à mesma para o envolvimento das famílias? Dê alguns exemplos da sua utilização.

Educadora: Estamos a falar em termos de instrumentos de trabalho?

Estagiária: Sim

Educadora: Eles são vários e vão mudando ao longo do ano, de acordo com as necessidades sentidas, e muitas vezes são passados aos pais, ou seja, vou dar um exemplo. Este ano, por exemplo, tive uma criança com algumas dificuldades comportamentais, dito pelos pais, que me fizeram logo a abordagem no início do ano letivo, e como é que podiam em casa ultrapassar. São pais separados, têm posturas diferentes face à educação da mesma criança, e a mãe, inclusive, abordou-me com uma determinada matriz e o pai com outra, mas disponíveis para trabalhar articuladamente. É óbvio que isto, nós levamos estas coisas para casa para pensarmos sobre elas, podendo observar a criança na sala e vendo de facto que havia ali alguns comportamentos menos corretos, eu pensei, como é que eu posso envolver esta família. Fui para casa, fiz uma pesquisa nos documentos que já tinha trabalhado em anos anteriores, e, tenho um mapa semanal com texto em que se faz uma sensibilização relativamente a comportamentos corretos ou desadequados, creio que é um texto que consegue chegar às famílias e explicar um pouco do que se pretende com aquele instrumento de trabalho. Posteriormente abordei a família, no sentido de dizer “olha eu

tenho este instrumento de trabalho, creio que se calhar eles nos pode ajudar a atingir as finalidades que pretendemos, de qualquer maneira, eu vou fazer uma experiência. Eu vou trabalhar este documento com a criança esta semana e depois os pais dir-me-ão se resultou ou não”. Retomado o caso da criança C, eu apresentei a proposta aos pais, expliquei-lhes como é que o mapa funcionava, os pais aderiram e estão a trabalhar comigo nesse sentido. A própria criança também através daquele instrumento de trabalho, vai percecionando como é que os dias estão a correr e é feita a avaliação em conjunto, portanto, o mapa passa para os pais, depois trabalhado entre educadora e criança, e os pais fazem exatamente a mesma coisa em casa. Não podemos dizer que os resultados são visíveis a curto, médio prazo, mas as crianças surpreendem-nos e depois de um momento para o outro, dissemos “realmente as coisas estão a fazer efeito”, não é? conseguimos lá chegar, mas nós vamos muito por tentativa e erro, por fazermos muitas leituras, por fazermos um instrumento agora que depois é capaz de não servir daqui por dois ou três meses, e nós partimos para outro. Agora, eu creio que os instrumentos, são muito importantes, nomeadamente nesta articulação, e cada vez mais nós percecionamos disfuncionalidades em termos familiares, meninos com comportamentos mais alterados, com maior agitação, meninos que nós percebemos que têm pouca atenção familiar e muitas vezes estes comportamentos são também uma chamada de atenção para o educador, e, nós de facto precisamos de ter registo daquilo que se passa. Embora nos custe, nos obrigue a uma certa rotina, a termos, digamos alguma disponibilidade para nos sentarmos, registarmos, estudarmos estes instrumentos de trabalho. Eu por exemplo, e este é o outro exemplo de articulação com a família no âmbito até das produções das próprias crianças, eu creio, que só poderei de forma mais confiante dizer a um pai ou a uma mãe “olhe, de facto o registo do seu educando ou da sua educanda evoluiu imenso ” depois de eu me sentar, olhar para as produções dos meninos, ver como está o traço, como é que pinta, o que é que aquele trabalho nos transmite daquela criança e como é que isso pode ser mostrado aos pais, mas eu para fazer isso, eu tenho que me sentar, e eu preciso de olhar para todos os instrumentos, quer sejam construídos por mim, quer sejam construídos por mim com propostas das crianças, quer sejam construídos pelas próprias crianças que também já tem acontecido.

Estagiária: Uma vez que toca nesse assunto, a documentação pedagógica não se restringe apenas aos instrumentos de trabalho, mas também a toda à rotina educativa, ou seja, tudo aquilo que o educador vai documentando ao longo do dia. Como é que faz também chegar

essa informação aos pais? Por exemplo, quando solicita o envolvimento dos pais em alguma atividade, como é que depois faz chegar aos pais que estiveram presentes nesse atividade mesmo à distância?

Educadora: Primeiro que tudo, nós fazemos isso através do boletim que temos, este primeiro boletim, por exemplo, foi sobre as rotinas e a importância das rotinas na vida da criança e tivemos a preocupação de documentar fotograficamente alguns dos instrumentos de trabalho que temos na sala, que nos ajudam a nós e às crianças, de uma forma mais segura incorporar as rotinas e por aí os pais entenderam perfeitamente aquilo que nós pedimos, se nós dissemos “Olhe é importante que tenha refeições a uma hora determinada” ou “que tenha um momento de história com o seu filho a uma determinada hora” porque nós é assim que funcionamos no jardim de infância. Tudo com os devidos ajustes e de acordo com as necessidades dos grupos e das crianças, como é óbvio. De qualquer forma, eu creio que isto tenha de ser mostrado aos pais, e sobretudo tem de ser fundamentado, e essa para nós é pedra de top, portanto, eu coloco-me um bocadinho no papel dos pais, eu acho que não vale apenas pedirem-me algo a mim, enquanto mãe, se eu não perceber porque é que me pedem, e, digamos, esta matriz foi a minha ao longo da educação dos meus filhos, eu acho que é aquela, com a qual eu tenho que me identificar, e tenho que ter o compartimento com as famílias com quem trabalho, portanto, além de eu explicar tudo aos meninos, o que fazemos e porque é que fazemos e porque é que isso é importante para o nosso crescimento, eu tenho a preocupação de dizer exatamente aos pais “Olhe nós estamos a trabalhar nesta linha, com isto pretendemos atingir este objetivo, partiu das crianças por esta via. Enquanto educadora tentei agarrar, onde é que isto nos vai levar? Vamos ver, ficará em aberto”, até porque nós, o facto de trabalharmos muito no âmbito da metodologia de projeto, também trabalhamos ali quase sem rede, mas temos de nos ir documentando e temos de ir tendo algumas balizas, para não perdermos o fio à meada, podendo conseguindo enrolar o novelo de forma segura, para nós e para as crianças.

Quais são as principais dificuldades que encontra no envolvimento e relação com as famílias?

São imensas (mas eu já vou nomear algumas) nós educadores não nos podemos descurar atrás dessas dificuldades, portanto, da mesma forma que eu tenho documentada a minha prática educativa, tenho igualmente que ter documentada todas estas dificuldades, para quando chegamos ao final do ano letivo, eu olhar e em termos de incidências dizer: eu fiz

isto e não resultou, eu fiz isto e não resultou, e dizer os motivos porque não resultou. Agora, cabe a nós conquistar cada criança e cada família, é óbvio que vamos tentando, muitas vezes por tentativa e erro e muitas vezes chegamos ao final do ano e pensamos assim “ai bolas, eu gostava de ter conseguido saído deste ano letivo com a sensação que esta família podia ter sido agarrada de outra forma” e depois procuro saber porque razão é que isso não aconteceu, mas para que isso aconteça, eu tenho que ter um registo destas vivências, o que é que eu fiz com família A, o que é que eu fiz com a família B. Vou dar um exemplo concreto, tenho alguns, mas este é aquele que é mais vivido no momento. Eu tenho uma mãe, com a qual de outra criança, estou a trabalhar o mapa, cujo educando não reage bem quando é frustrado e já abordei a família e chegámos à conclusão da importância do mapa, resultou para uma criança, para outra não sei se estará a resultar tão bem, e, eu tenho necessidade de me encontrar com esta família para procurarmos saber qual é o efeito que aquele mapa está a ter naquela família. Porque em termos de sala de atividades, está a funcionar lindamente com esta criança, e este mapa funciona com carinhas: uma carinha triste quando as coisas não correram muito bem; uma carinha feliz quando as coisas estão a correr já muito bem ou uma carinha séria quando as crianças já estão a perceberem que não correu muito bem e que podemos fazer para correr melhor. O importante é o processo que é vivido pela criança, no entanto, para esta família, que eu creio que vem com uma carga negativa da chamada à escola, porque só são chamados à escola quando as coisas não correm bem, e eu percecionei isto ao longo da educação dos meus filhos, não pelos meus filhos, mas pelas reuniões que tinha enquanto representante dos pais e pelo feedback que me era dado quer pelos pais, quer pelos professores, e os pais não têm que ser chamados à escola só quando as coisas não correm bem, os pais têm que ser chamados à escola quando temos necessidade de fazer um trabalho articulado, se não correm bem, vamos procurar saber porque é que não correm bem, quando correm bem, vamos dizer que estão a correr bem “que bom, estamos a alcançar aquilo que queremos”. Portanto, esta família, eu tenho sentido que tem fugido, das abordagens que eu tenho feito, já fiz várias calendarizações de atendimento e há ali sempre uma desculpa daquela mãe, ou é o horário de trabalho ou seu eu que não tenho disponibilidade, mas eu não desisto, eu gosto de ter sempre a porta aberta e então dou alternativas, e, portanto, aí em vez de por uma data, ponho duas ou três, portanto, numa daquelas, a mãe há de ter disponibilidade. Outro aspeto que eu considero importante, apesar de nós fazermos os atendimentos com a presença do encarregado de educação, eu muitas vezes defendo que

deve estar o pai e a mãe, sempre que isso é possível. Porque muitas vezes, nós notamos muitas vezes nos atendimentos que as posturas também são diferentes, e o testemunho muitas vezes que o encarregado de educação leva, nem sempre é aquele que nós damos, ou a leitura foi feita de forma diferenciada, por questões emocionais ou por outras, o encarregado de educação transmite outro testemunho, portanto, nós temos que ter a certeza que aquilo que transmitimos aos pais, é entendível por eles e por isso é que depois de nós falarmos, convém fazermos quase uma síntese “então aquilo que falámos foi isto, o importante para esta criança é isto, e vamos trabalhar em conjunto por isto” e o que é que vamos fazer em conjunto? Vamos fazer isto, isto e isto (...). Não há resultados imediatos, há resultados a longo prazo e às vezes não acontecem no pré-escolar e acontecem, para grande surpresa nossa, no primeiro ciclo ou no segundo, porque os pais dizem “veja lá professora, tanto que falávamos aquilo desta forma, porque não fazia, porque não cumpria, e de um momento para o outro, eu vejo-a a ir buscar coisas que ela fazia no pré-escolar” e é aí que temos indicadores que estamos no caminho que pretendíamos estar.

Estagiária: Além das estratégias que nomeou, quais são outras que pode nomear para superar essas dificuldades sentidas às vezes por parte no envolvimento e das relação com as famílias?

Educadora: Eu sou uma defensora da entrada dos pais na escola e sou uma defensora das reuniões presenciais, aliás, nós tivemos ontem uma reunião de departamento e já dizemos que este ano, as reuniões de pais têm de acontecer presencialmente, porque quando os pais vêm à sala, não é algo que aconteça através de um ecrã, veem a envolvimento, veem o espaço de sala, como está organizado e como nós fundamentamos aquela organização e porque é que aquela organização é importante para os meninos. Eles aí têm uma perspetiva prática, de como nós trabalhamos, tudo é explicado aos pais, portanto, desde os materiais que temos, como é que eles são trabalhados, porque é que estão ao alcance das crianças, o que é que temos nos placards e porque é que lá está, porque é que está escrito de determinada forma, o porque da criação de alguns instrumentos que tiveram lugar numa determinada altura do ano e já não têm agora. Eu este ano dei por mim a criar instrumentos de trabalho que não tive em anos anteriores, mas também tivemos dois anos de ausência dos pais da vida da escola e em sentido presencial. Agora o que é que eu tenho mais ao meu alcance na articulação com a família. Raquel, é muitas coisas que vou criando no dia a dia e que resultam das necessidades

sentidas, quer minhas, quer dos pais. Eu por exemplo, tenho um caso de pais de crianças que têm levado os mapas porque já resultam do trabalho articulado para casa e tenho outros pais que dizem “então, mas aquele menino leva o mapa e o meu não leva porquê?”, isto é remetido às auxiliares e as auxiliares dizem “eu não tenho conhecimento, mas fale com a educadora” e os pais quase que têm receio de abordar os educadores. Eu neste momento estou à espera do timing mais correto, para abordar determinados encarregados de educação, porque ainda estou a acabar de fazer a avaliação diagnóstico, para mim é importante eu ter registado todas as incidências daquilo que acontece na sala com aquela criança, do que é que eu faço para alterar comportamentos e em que sentido preciso da ajuda daqueles pais, porque são crianças que já vêm de outras instituições, muitas vezes com diagnóstico de mau comportamento, e mau comportamento não é nada, temos que procurar saber o que é que está por detrás daquele comportamento que a criança apresenta. Agora é como digo, cada caso é um caso, e aquilo que eu faço com A ou B pode não ser, digamos, o mais correto para a família H ou J e é muito a partir pedra e quando digo partir pedra é, levamos as coisas para casa, pensamos sobre elas, chegamos à sala, falamos com a auxiliar “eu fiz isto, como é que fez na sala, como é que podíamos ter feito, como é que vamos articular esforços as duas para funcionar”. Outro exemplo concreto que eu posso dar que tem repercussões nos comportamentos dos meninos, e esse comportamento tem de ser trabalho em contínuo com as famílias, mas que tem influência das posturas das pessoas que estão na sala. Eu acompanho as crianças até ao refeitório, exemplo concreto, já disse à auxiliar: “este grupo é um grupo que tem que ter sempre o olhar do adulto, seja o da educadora, seja o da auxiliar”. Até a simples postura de estar a descascar fruta virada de costas para o grupo, não funciona e eu já tive que alterar esta postura da auxiliar, mas também a própria auxiliar requer um olhar da educadora para a alteração de comportamentos, portanto, o educador tem que trabalhar em várias frentes. Isto é como quando vamos para o campo de batalha, temos o inimigo à nossa frente, mas se calhar o inimigo não está só à nossa frente (isto é em sentido metafórico, não há aqui inimigos) mas há um quadro que nós criamos para fazer aqui algumas comparações, portanto, eu tenho a sala que é o campo de batalha, eu tenho lá que organizar estratégias de guerrilha para dar resposta a algo que eu quero debelar, que são comportamentos instáveis, neste caso o inimigo, e que eu tenho que criar táticas de guerra, para não chegar ao confronto com o inimigo, mas para debelar todas aquelas pequenas guerrilhas que existem. Agora, eu tenho vários indicadores à minha volta nos quais tenho de pegar, eu tenho de pegar no

trabalho com os pais, eu tenho de pegar no trabalho com a auxiliar, tenho que ter em conta e em primeiro plano sempre o trabalho com os meninos, e a minha postura de educadora, também vou para casa com dilemas, “hoje tive esta atitude, se calhar esta atitude não foi a mais correta face a este quadro, amanhã tenho que alterar a minha atitude.”

Estagiária: Vai sempre fazendo uma retrospeção do dia

Educadora: Tem que ser, não há outra hipótese, porque nada é estanque, tal como nós quando tiramos um curso, ele não cristaliza, eu tirei o meu à 36 anos, se eu fosse a guiar-me pelas bitolas e que eu considero que foram muito boas, pelas bitolas que eu tive na minha formação inicial, parte delas estão absoltas, portanto, as coisas evoluem, nós enquanto educadores e pessoas também evoluímos, e vamos ficando mais cansadas também, nas respostas quer aos meninos, quer às famílias e por isso é que temos ainda uma maior necessidade de pensar sobre elas. Penso sobre elas numa forma mais apaziguadora, não tão efervescente, não tão no sentido de “eu vou resolver o problema do mundo” porque não vou, mas posso resolver pequeninas coisas, que podem não tem incidência agora, mas podem ter incidência no futuro. Por exemplo, quando digo a alguma criança, que quando estou a falar com ela temos que nos olhar, é porque os olhos, a boca, a face, as expressões, dizem coisas, e transmitem aquilo que sentimos, e eu, pela cara deles, e eles pela minha, conseguem ver se estamos tristes, contentes, irritados, e o facto de eu dizer que é importante de olharmo-nos, leva a que a criança futuramente não tenha receio, quando diz: “eu não quero esta área por isto”, ou, “eu não quero fazer este trabalho por isto”, não tendo receio de dizer isso olhando o professor cara a cara.

Estagiária: Trabalhando assim as emoções.

De que forma a pandemia afetou a relação e o envolvimento com as famílias?

Isso já é muito falado nos mais variados meios e falado das mais variadas formas, ou seja, o covid serve de desculpa para tudo, mas o covid não pode servir de desculpa para tudo. Aquilo que nós temos vindo a viver é, e isso sim tem sido sentido por nós, que é muito até através da verbalização que as crianças fazem umas com as outras, de terem muito os tablets e os telemóveis ao seu dispor, e as famílias envolverem-se pouco no dia a dia dos filhos. Um dos testemunhos, (e eu não estou a dizer que é porque eu não tenho provas que possa ser), mas algo que nós estamos a observar agora, e quando digo nós, digo todas as educadoras, por exemplo, no meu departamento é que cada vez mais há meninos com problemas de linguagem. Isto pode ser um indicador, de que cada vez há menos adultos a falar menos tempo com as crianças e a sonoridade das palavras, o discurso fluente, o

envolvimento nos discursos e nas conversas que temos são muito importantes para o desenvolvimento das crianças. Por isso é que eu muitas vezes opto por falar muito com eles, por me disponibilizar muito para eles, e, vejo por exemplo colegas, que fazem mil e uma atividades, mil e um trabalhos manuais e eu pergunto-me: “o que é que se pretende com eles?”; “estamos lá para eles?”; “ouvimo-las? Ouvimo-los?”, e, é muitas vezes isso que as crianças pretendem, alguém que os ouça, ou as ouça. Ainda há pouco, houve uma criança que estava a fazer uma observação sobre o que estava no quadro e até foi de uma questão que me colocou relativamente aos dias da semana (porque é que os dias da semana têm um nome quando esse não corresponde ao número que está na data) e isso serviu de base de discussão, às tantas, a criança disse “eu sou muito inteligente” e houve o reforço do adulto, e eu disse: “pois és, por isto, por isto, por isto, estão a ver como é importante falarmos sobre as coisas, procurarmos saber porque é que elas são feitas desta forma?”. Agora, o adulto tem de estar lá e tem de estar disponível, e nós sentimos que estes dois anos, levou, se por um lado já havia muitas vezes da parte das famílias, um não privilegiar uma educação presencial com os filhos, neste momento, até os avós já estão menos disponíveis, estes dois anos contribuíram mais para isso.

Estagiária: Quais foram as principais dificuldades que sentiu acerca do envolvimento e relação com as famílias, uma vez que, não podem entrar na escola e não pode fazer um trabalho tão envolvente como fazia antes da pandemia?

Educadora: Ao longo destes dois anos temos passado por várias fases e por várias posturas de vários pais, uma dessas posturas tem haver com a exigência e com a prepotência que as famílias têm muitas vezes face ao papel da escola e aos adultos que estão na escola. Depois passa para uma fase de maior acalmia, porque aqui entra o educador, e o educador de forma fundamentada responde às questões que são colocadas, e na terceira fase, o educador tem muitas vezes que cortar a direito e dizer: “isso não tem sentido ser colocado desta forma, mas clarificando a situação é esta”, portanto, temos aqui várias fases. Leva tempo a desconstruir isto? leva, depois vamo-nos socorrer de tudo aquilo que eu já aponteí ao longo da entrevista: os instrumentos de trabalho, explicar aquilo que se faz, através dos boletins, através dos atendimentos (presenciais ou não), através das reuniões, só que isto é um trabalho constante. Agora, essas dificuldades que eu nomeei têm sido sentidas por todos os pais, e por todas as educadoras, ou seja, os próprios pais, o facto de também não virem às salas dos filhos, nós este ano conseguimos ultrapassar isso e a primeira reunião de pais foi presencial, dividido em dois grupos, mas

dizemos logo “não, os pais este ano têm que vir ver o espaço onde os filhos vão ficar” e isso já ajudou, portanto, era uma dificuldade que nós sentíamos, foi trabalhada por nós, foi passada superiormente e teve que ser tomada e os pais puderam ir às salas dos filhos. Agora, todas nós sentimos essas dificuldades, os pais também poderão senti-las, poderão ter os seus receios, os filhos vêm de outros lugares, muitas vezes crianças onde estavam desde a creche, e de repente, vêm para uma escola nova, onde não conhecem ninguém, onde têm de entrar na rotina, também tem as suas dificuldades, não só são os educadores que as sentem. Agora, há pais que têm uma postura correta nas abordagens que fazem e há cada vez mais pais que têm posturas cada vez menos corretas.

Estagiária: Nesse sentido, como é que se reinventou, ou seja, quais as estratégias e os modos de relação e envolvimento com as famílias neste momento?

Educadora: Sobretudo partindo sempre da matriz que o educador é educador de um grupo de crianças, mas que tem um papel e um carácter também de formação junto das famílias. Um exemplo concreto, se calhar é mais visível, a escola, nomeadamente a figura da coordenação de estabelecimento e a propósito do Halloween, emitiu um comunicado escrito, enviado aos docentes do primeiro ciclo e do pré-escolar a dizer que os meninos podiam vir fantasiados conforme quisessem no dia de Halloween. Não foi feita a abordagem aos educadores, neste momento, este jardim de infância está a braços com graves problemas de comportamentos, que já deveriam ter sido rastreados e já deveria ter sido feito encaminhamento e um diagnóstico, para um acompanhamento mais técnico e individualizado com crianças com determinadas dificuldades, temos crianças muito pequenas, temos crianças que ainda estão a adquirir algumas rotinas e estão muito dependentes dos adultos e nós considerámos não ser o momento exato, até porque o Halloween não tem haver com uma tradição portuguesa, a nossa tradição é o dia de todos os santos e o pão de Deus, mas ainda assim, a celebra-se a um domingo, seria uma comemoração a ser feita com as famílias e não na escola, ao que se acrescenta uma enorme falta de pessoal. Considerámos e enviámos um email, perdão, uma informação ao representante dos pais nesse sentido, a explicar os motivos, ia de forma fundamentada em termos pedagógicos, ainda assim, o representante de pais, nomeadamente da minha sala, confrontou-me porque é que o primeiro ciclo fazia e o pré-escola não. Foi necessário explicar ao pai que todas as situações que nós tínhamos nomeado na primeira informação eram aquelas para nós as mais importantes, a acrescentar a singularidade da idade das crianças, posto isto, não fui mais vez nenhuma incomodada, mas isto tudo também para

se perceber que muitas vezes a matriz de funcionamento de um estabelecimento e de um agrupamento, influencia em grande parte, no funcionamento do pré-escolar. Eu por exemplo, assisti à essencialmente há duas semanas ao congresso da APEI e muitas das questões que foram lá debatidas, no bate-papo, apercebi-me que todos os educadores têm esta queixa reiterada relativamente ao funcionamento dos agrupamentos e das coordenações de estabelecimento, e, do meu ponto de vista, nomeadamente a APEI, deveria ter um papel muito mais marcante na discussão destas situações.

Estagiária: Considera então, que o próprio estabelecimento, neste caso a coordenadora do estabelecimento pode também dificultar o envolvimento e a relação com as famílias?

Educadora: Ao invés de ajudar e articular de uma forma mais constante com a equipa docente do jardim de infância, pensa muito alternadamente e só em prol de um primeiro ciclo. Isto é uma situação que tem sido reiterada, é uma situação que é muito debatida nas reuniões de estabelecimento, neste momento ainda há distância, mas que já era debatida em reuniões presenciais, na própria agenda das reuniões de estabelecimento as mesmas deveriam ter um ponto só para se discutir práticas educativas, fossem elas de pré-escolar ou primeiro ciclo e são reuniões muitas vezes que se cingem a questões organizativas, portanto, em termos daquilo que é um carácter pedagógico que uma coordenadora de estabelecimento deveria ter, não o tem, e, eu creio que estes problemas que neste momento estão presente em todas as escolas e cada vez de forma mais marcante, deveriam ter entidades. Neste caso a APEI que é tão representativa nos educadores de infância, junto de estâncias, nomeadamente de um ministério da educação, estâncias de discussão destes problemas, até para se fazer sensibilização quer a coordenação de estabelecimentos, quer muitas vezes às próprias direções e isto não está a acontecer.

Estagiária: Mas por exemplo, referente ao envolvimento das famílias, quais foram as estratégias que conseguiu arranjar para continuar a envolvê-las?

Educadora: Através dos boletins, através dos atendimentos, através da solicitação para participarem em projetos de sala. Funcionou ao longo do tempo, mas também depois de estudarmos e analisarmos os testemunhos que as famílias nos mandava, conseguimos perceber o envolvimento de cada família e o envolvimento de cada família é exatamente o retrato do educando que está na sala e isso obriga-nos a um trabalho acrescido, porque temos que junto da família dizer “não, na próxima iremos fazer um trabalho relativamente a este interesse ou àquele que as crianças apresentam, vamos tentar fazer desta forma, e desta forma...”, depois aí vamos fazer por auscultação, por aproximação àquela família,

por vermos também qual é a disponibilidade que a família tem. Houve famílias que nos disseram nomeadamente que não tinham materiais em casa e nos disponibilizámos materiais, portanto, essa aproximação é feita, utilizando sempre novas estratégias, aquelas que nos são possíveis.

Muito obrigada pela disponibilidade! Vou fazer a transcrição e enviar-lhe para conseguir analisar e dizer se está tudo bem.

Apêndice 3 – Exemplo de grelha de análise de conteúdo das entrevistas às educadoras cooperantes

Categoria	Subcategoria	Educadora A	Educadora B
Conceções sobre o envolvimento das famílias		“(…) o envolvimento das famílias faz parte de qualquer contexto, seja creche ou jardim de infância, acho que não faz sentido não envolver as famílias na creche (…); “(…) é através dessa família que conhecemos a criança, principalmente em creche que eles ainda não falam, não comunicam, de uma forma que a gente às vezes percebe o que querem dizer e então é através dessa família, do contacto e do trabalho que se faz com essa família que a gente conhece as	“(…) o envolvimento das famílias tem muito que ver com a forma como nós educadores também nos envolvemos com as famílias e como as envolvemos na vida do pré-escolar, neste caso. Eu sou uma adepta de trabalharmos com a porta aberta aos pais, acho que todos trabalhamos em prol de alguém que nos diz muito, quer os pais, quer a nós educadores, e, creio que há uma maior continuidade no trabalho que é feito, quer no pré-escolar, quer no seio da família, porque todos trabalhamos para o

		crianças e porque às vezes as crianças podem vir a chorar ou podem ter comportamentos diferentes, e, se a família não estiver bem, a criança não está bem, por isso, é que é importante que a gente conheça a família e que faça um trabalho cooperado entre escola-família, porque se assim não for, não faz muito sentido que esse trabalho não seja feito, é uma parceria (...).”	mesmo fim, e, eu vejo isso no dia a dia (...).”
Estratégias de envolvimento das famílias e documentação pedagógica	Estratégias	“(…) dar pequenos trabalhos que se mandam para casa, neste caso, mandamos o saco das surpresas, que estamos a envolver as famílias para que eles construam um álbum das famílias,	“De variadíssimas formas, neste momento, com todos os meios informáticos que temos ao nosso alcance, através do whatsapp, através do representante de pais para tratar de aspetos mais

		com fotos e pequenos textos sobre aquilo que eles quiserem partilhar connosco, de forma que eles também estejam presentes no dia a dia nas brincadeiras dos seus filhos, de ponte assente que aquele álbum se estiver na sala, as famílias também estão lá dentro com eles (...); “Através da classroom, nunca foi visto uma forma tão forte e tão presente o trabalho que se desenvolve em creche, por um lado foi importante arranjar esta estratégia da classroom, porque os pais conseguem ver semanalmente evidências de aprendizagens ao	organizativos, através dos atendimentos ao portão (...).” “Eles são vários e vão mudando ao longo do ano, de acordo com as necessidades sentidas, e muitas vezes são passados aos pais (...).” “(...) articulação com a família no âmbito até das produções das próprias crianças, eu creio, que só poderei de forma mais
--	--	--	--

Documentação pedagógica

		longo da semana, portanto, com vídeos, fotografias, com relatos da Educadora sobre o que é que fizeram, que aprendizagens estão a fazer, que projetos estão a desenvolver (...)” “(...) a documentação pedagógica faz parte do nosso dia a dia enquanto Educadoras, através da nossa observação, fazemos essa documentação, que é importante, fazemos através do portefólio, que as família também têm acesso ao longo do ano com alguns trabalhos que vão fazendo, que vão sendo postos no	confiante dizer a um pai ou a uma mãe “olhe, de facto o registo do seu educando ou da sua educanda evoluiu imenso” depois de eu me sentar, olhar para as produções dos meninos, ver como está o traço, como é que pinta, o que é que aquele trabalho nos transmite daquela criança e como é que isso pode ser mostrado aos pais, mas eu para fazer isso, eu tenho de me sentar, e eu preciso de olhar para todos os instrumentos, quer sejam construídos por mim, quer sejam construídos por mim com propostas das crianças, quer sejam construídos pelas próprias crianças
--	--	---	--

		portefólio e que no final do ano vão levar para casa para que possam ver o percurso da criança no ano letivo”; “(…) é extramente importante que a gente documente a vida deles, construa a narrativa deles, ao longo do ano letivo através da documentação, porque é extramente importante, quer para nós enquanto Educadores que vamos percebendo a evolução da criança e percebendo o que é preciso trabalhar mais com aquela criança ou não e para os pais que também percebem o que é que nós estamos a fazer, o que é que eles fizeram, que competências é que	(...).” nós fazemos isso através do boletim que temos, este primeiro boletim, por exemplo, foi sobre as rotinas e a importância das rotinas na vida da criança e tivemos a preocupação de documentar fotograficamente alguns dos instrumentos de trabalho que temos na sala, que nos ajudam a nós e às crianças, de uma forma mais segura incorporar as rotinas e por aí os pais entenderam perfeitamente aquilo que nós pedimos”
--	--	---	---

		adquiriram.”	
Constrangimentos no envolvimento das famílias	Dificuldades que possam surgir para envolver as famílias	“Olha, eu acho que tenho sido uma privilegiada em termos de trabalho com as famílias, nunca tive assim, em 20 anos de prática, nunca tive assim nenhuma dificuldade extrema com uma família, em que tenha dito “epah não os consigo agarrar”; “Obviamente que agente consegue agarrar mais umas do que outras famílias e há famílias mais participativas do que outras, mas ao longo destes 20 anos, não tenho assim para dizer que “é extramente difícil trabalhar com as famílias”.	“São imensas (mas eu já vou nomear algumas) nós educadores não nos podemos descurar atrás dessas dificuldades (...); “(...) os pais não têm de ser chamados à escola só quando as coisas não correm bem, os pais têm de ser chamados à escola quando temos necessidade de fazer um trabalho articulado, se não correm bem, vamos procurar saber porque é que não correm bem, quando correm bem, vamos dizer que estão a correr bem “que bom, estamos a alcançar aquilo que queremos”.”

	Estratégias para superar os constrangimentos	“Portanto, a empatia e comunicação, a forma como nós comunicamos com aquelas famílias, a forma como damos a conhecer o nosso trabalho, a forma como nós lidamos com os filhos deles, como lidamos com eles também enquanto pais, estamos atentos às suas preocupações e às suas dúvidas enquanto pais, eu acho que isso faz da relação escola-família, uma coisa que seja fácil (...); “(...) criar uma relação forte, de confiança e de empatia (...)”	“Eu sou uma defensora da entrada dos pais na escola e sou uma defensora das reuniões presenciais, aliás, nós tivemos ontem uma reunião de departamento e já dizemos que este ano, as reuniões de pais têm de acontecer presencialmente, porque quando os pais vêm à sala, não é algo que aconteça através de um ecrã, veem a envolvimento, veem o espaço de sala, como está organizado e como nós fundamentamos aquela organização e porque é que aquela organização é importante para os meninos.”
Envolvimento das famílias em	Principais dificuldades e	“(...) os pais não puderem participar	“Ao longo destes dois anos temos

tempos de pandemia	impacto no envolvimento	tanto na vida deles, não puderem vir à instituição, não puderem estar, não puderem presenciar o dia a dia, que eles podiam fazer numa folga, num dia de férias, numa tarde que tivessem disponíveis, eles podiam sempre vir, fazer qualquer coisa, ao mesmo passar o dia, não tinha qualquer problema.”	passado por várias fases e por várias posturas de vários pais, uma dessas posturas tem haver com a exigência e com a prepotência que as famílias têm muitas vezes face ao papel da escola e aos adultos que estão na escola. Depois passa para uma fase de maior acalmia, porque aqui entra o educador, e o educador de forma fundamentada responde às questões que são colocadas (...)”
	Estratégias para envolver as famílias em tempos de pandemia	“Criámos outras estratégias para envolver as famílias, para criar alguma proximidade, foi o facto de fazermos a classroom (...)”	“Através dos boletins, através dos atendimentos, através da solicitação para participarem em projetos de sala. Funcionou ao longo do tempo,

			mas também depois de estudarmos e analisarmos os testemunhos que as famílias nos mandava, conseguimos perceber o envolvimento de cada família (...)"
--	--	--	---

Apêndice 4 – Mensagem enviada às famílias da Sala da instituição B

Olá Famílias da Sala Azul,

Sou a Ana Raquel Quaresma, licenciada em Educação Básica e estudante no Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Desde muito nova que a educação de infância me cativa, estando cada vez mais perto de realizar um sonho, exercer a profissão que mais me apaixona, Educadora de Infância.

Em tempos de pandemia, as ansiedades, os receios e as inseguranças de saber como vai ser o dia seguinte aumentaram, não só nas crianças, mas também nas suas famílias.

Apesar disso, as crianças não deixam de ser crianças e continuam a querer brincar, explorar, aprender correr, saltar, a querer afeto!

Hoje estou aqui, com a maior dedicação e cuidado, auxiliando em tudo o que precisem, a acompanhar todas as suas conquistas e ajudar a superar todas as dificuldades que atravessarem.

Enquanto estagiária da Sala Azul, pretendo dar-lhes apoio, transmitir os meus saberes e ajudar em tudo o que seja preciso e necessário, como também aprender com as vossas crianças, uma vez que têm tanto para nos ensinar.

“Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.” Saint-Exupéry

Apêndice 5 – Mensagem do álbum das famílias

Saco das Surpresas

1ª Viagem do saco das Surpresas ...

- Dentro do saco encontra-se um álbum de fotografias! Contudo o mesmo apresenta-se vazio...a tarefa será preenche-lo com fotografias de cada família, para que este possa fazer parte do quotidiano na sala e nas brincadeiras dos vossos filhos.
- Cada família preenche uma página frente/verso com fotografias da família. Podem decorar, pintar, escrever mensagens, podendo partilhar o que mais gostam de fazer juntos, um momento divertido que tenham passado ou algo que tenham feito recentemente, mas a imagem da família terá de estar presente.
- Têm uma semana para poder realizar o trabalho e devolver o saco para que o mesmo faça a viagem pelas 15 famílias da sala Laranja.
- Bom trabalho e divirtam-se !

Lembrem-se que o trabalho realizado só faz sentido se os vossos filhos participarem no mesmo.

Saco das Surpresas

Olá famílias!

A equipa da sala Laranja vai desafiar-vos para realizarmos um projeto em comum, de forma a enriquecermos o trabalho escola/família.

O saco das surpresas vai viajar pela casa das famílias e dentro dele terão uma proposta de trabalho. Terão apenas uma semana para realizar o trabalho e trazer o saco para que o grupo possa ter acesso à surpresa e voltar a viajar para a casa de outro amigo.

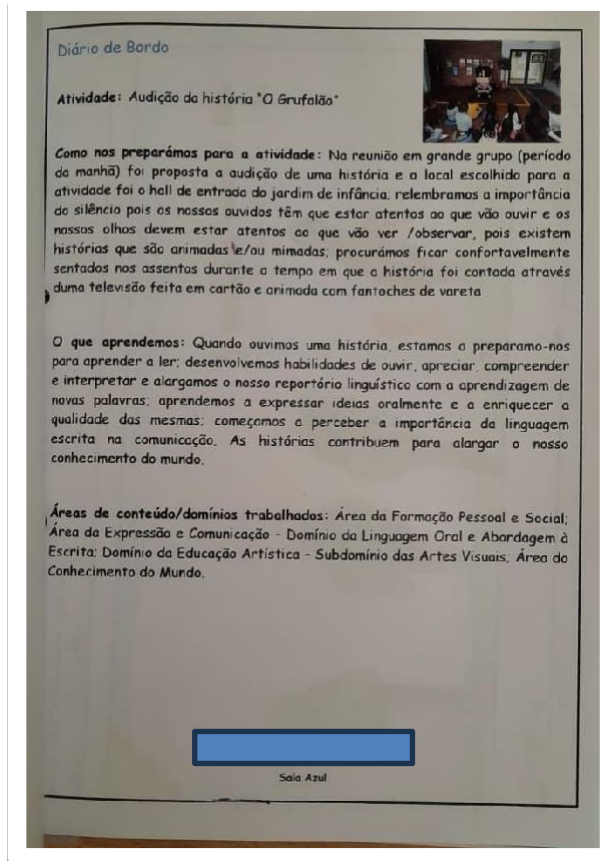
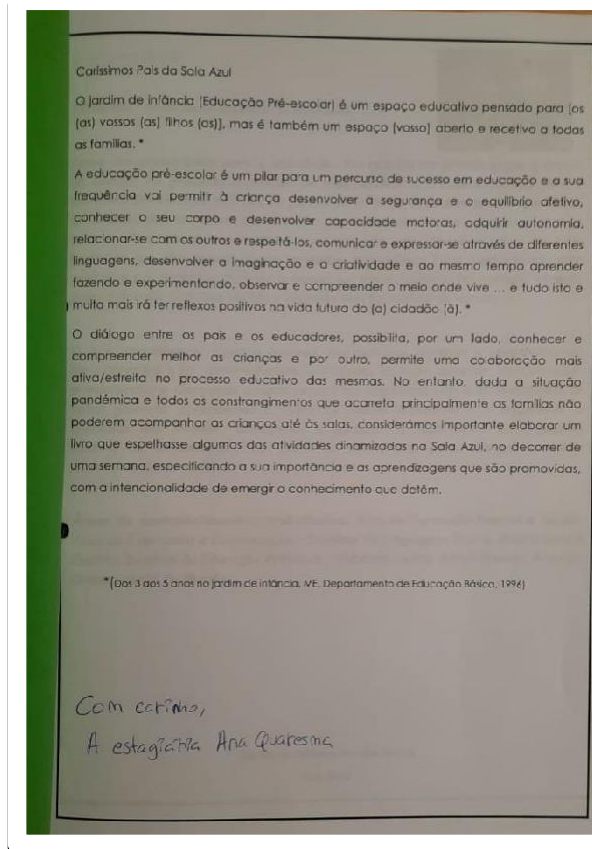
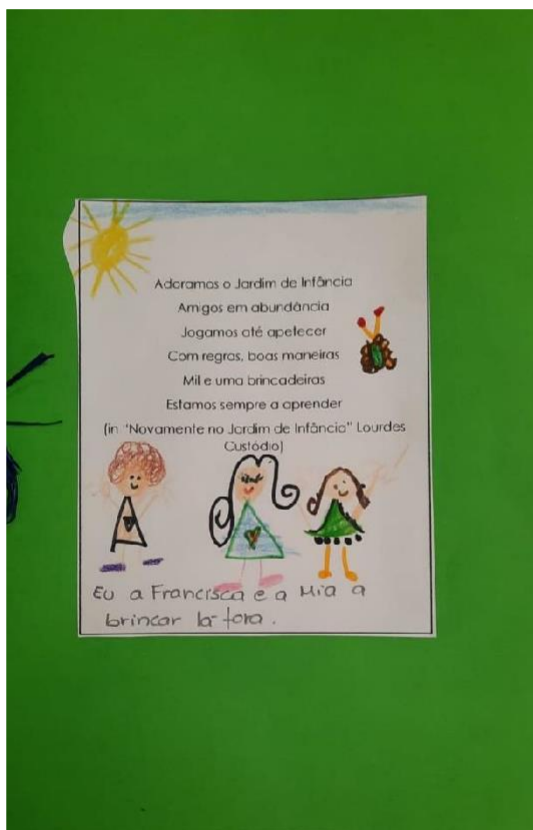
Desafio Aceite?

Coloquem, criatividade, imaginação e acima de tudo muito amor na vossa prestação em cada viagem!

A equipa

Figura 6 e 7- Mensagem para as famílias

Apêndice 6 – Livro “Uma Semana na Sala Azul”





Diário de Borda

Atividade: Jogo de Conhecimento Fonológico (imagens /silabas)

Como nos preparámos para a atividade: Hoje relembámos a importância do silêncio pois os nossos ouvidos têm que estar atentos ao que vão ouvir e os nossos olhos devem estar atentos ao que vão ver /observar, pois vamos participar num jogo com imagens e sons; este jogo foi sobre uma história que a Raquel contou e para participar no jogo tínhamos que tirar imagens de dentro dum saco, dizer o que estava na imagem (palavra) e depois dizer bater palmas e dizer quantas palmas batíamos por cada palavra (silabas).

O que aprendemos: Aprendemos a distinguir a escrita das letras da escrita dos desenhos; aprendemos sobre a direccionalidade da escrita, ou seja, escrevemos da esquerda para a direita; aprendemos a reproduzir o formato das palavras escritas; aprendemos a identificar as silabas (identificação dos segmentos maiores da fala) através de batimentos de palavras.

Áreas de conteúdo/domínios trabalhados: Área da Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Domínio da Educação Artística - Subdomínio das Artes Visuais; Área da Formação Pessoal e Social; Área do Conhecimento do Mundo.

Sala Azul

Portefólio / Sala Azul - Actividade: ...

Abordagem Escrita e Comunicação Oral
Atividade de Escrita e Comunicação Oral

tohco → 2 G r u f a l ã o → 3 E s t u i l o → 3
Folha Rato → 2 B o l b o l e t a → 4
sapo → 2 c o y u j a t u c a h o c o b r a → 2

Nome: [Redacted] Data: 12/05/2021

Avaliação: (0.8) Desenhe no círculo a carinha que corresponde à tua avaliação: Gostei muito 😊 Não gostei 😞 Gostei 😊

Diário de Bordo

Atividade: Sessão de Movimento Expressivo

Como nos preparámos para a atividade:

Relembrámos no início da sessão as regras a cumprir e ouvimos atentamente a explicação sobre os jogos/exercícios que precisamos fazer para praticarmos os movimentos expressivos corretos; precisamos estar atentos aos vários géneros musicais com ritmos variados para nos deslocarmos no espaço.

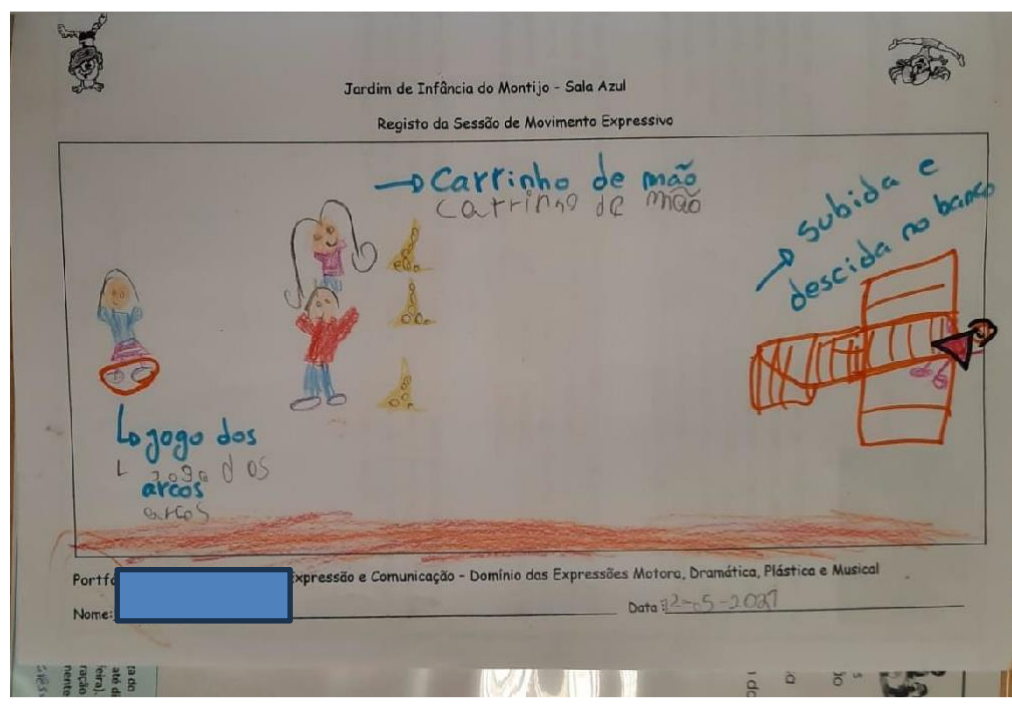
Hoje na sessão de movimento expressivo fizemos uma gincana constituída por cinco (5) etapas:

O que aprendemos: Aprendemos a conhecer melhor o nosso corpo e o que ele é capaz de fazer: descontrair, concentrar, equilibrar, dobrar, estender, torcer, rodar Aprendemos a formar vocabulário relativo ao corpo, e a fazer trabalho em equipa (carrinho de mão); aprendemos a estimular a posição correta do corpo e desenvolvemos habilidades de pular atirar, saltar e seguir ordens; desenvolvemos a nossa atenção e sensibilidade ao ritmo, a organização do esquema corporal e a coordenação motora.

Áreas de conteúdo/domínios trabalhados: Domínio da Educação Física; Área da Formação Pessoal e Social; Área da Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Domínio da Educação Artística - Subdomínio das Artes Visuais; Área do Conhecimento do Mundo.



Sala Azul



Diário de Bordo

Atividade: Atividade experiencial: Como encher um balão sem soprar lá para dentro?



Como nos preparámos para a atividade: Hoje é quinta-feira e é dia de fazermos experiências; a Raquel trouxe alguns materiais para esta experiência (balões, garrafa de plástico, tesoura) e fez uma pergunta aos meninos e meninas da sala azul: ficámos muito curiosos, pensámos (precisámos de algum tempo para pensar), fizemos perguntas e colocámos várias hipóteses, sozinhos, e com os colegas, vimos com atenção a experiência e com a ajuda da Raquel conseguimos perceber como podíamos encher um balão sem soprar lá para dentro.

O que aprendemos: com as experiências que fazemos começamos a ficar mais curiosos como os cientistas; aprendemos a ficar mais atentos, a saber observar, a ver e a manipular objetos que fazem parte das experiências; aprendemos a organizar o nosso pensamento para fazermos perguntas e com todas estas vivências estamos a desenvolver a nossa literacia científica.

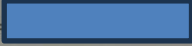
Áreas de conteúdo/domínios trabalhados: Área do Conhecimento do Mundo - Subdomínio das Ciências Naturais; Área da Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Domínio da Educação Artística - Subdomínio das Artes Visuais; Área da Formação Pessoal e Social.

Sala Azul



Registo da experiência

Os materiais que usámos na experiência:	Como fizemos a experiência:
	 A Raquel a encher o balão balão

Nome: 

Portfólio: Área do Conhecimento do Mundo

Data: 13-05-2021

